



REVISTA INTERNACIONAL DE
CIENCIAS HUMANAS

VOLUMEN 3
NÚMERO 1

**REVISTA INTERNACIONAL
DE CIENCIAS HUMANAS**

VOLUMEN 3, NÚMERO 1



REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS
www.lascienciashumanas.com

Publicado en 2016 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
www.gkacademics.com

ISSN: XXXX-XXXX

© 2016 (revistas individuales), el autor (es)

© 2016 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <soporte@gkacademics.com>.

REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor de criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

EDITORES

J. Francisco Álvarez, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España
León Olivé, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México DF, México
Concha Roldán, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Madrid, España
Ana Paula Torres Megiani, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

CONSEJO EDITORIAL

J. Francisco Álvarez, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España
Paulo Teodoro de Matos, Universidade Nova de Lisboa-Universidade dos Açores, Lisboa, Portugal
Luis Ferla, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil
Karim Javier Gherab-Martín, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España
Antonio Malanana Ureña, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España
León Olivé, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México DF, México
Concha Roldán, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Madrid, España
José Francisco Serrano Oceja, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España
Ana Paula Torres Megiani, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

EDITORES ASOCIADOS

María Albadalejo Martínez
Mónica Alcindor
Arturo Ballesteros-Leiner
María del Mar Bernabé Villodre
Ana Lucia Boessio
Aleida Cobas Valdés
Ana Carolina de Laurentiis Brandão
María Auxiliadora Fontana Baseio
Francisco J. Fuentes F.
Desirée García Gil
Liliana Gómez Cardona
José Antonio González Zarandona
Carmen González-Román
Gregorio Maneru Zunzarren
Ester Massó Guijarro
Macello Antonio Milare Veronese
Laura Monsalve Lorente
Fito Rodríguez
Julia Urabaye
Patricia Vasconcelos Almeida
Viviane Lucy Vilar de Andrade

Índice

La metáfora de la esclavitud en <i>Heart of Darkness</i> y <i>La vorágine</i>: puntos de contacto entre Joseph Conrad y Eustasio Rivera.....	1
<i>Marisel Adriana Somale</i>	
Contra - Foucault: interdisciplinaria y posición estructural del intelectual en el sistema según Manfredo Tafuri.....	11
<i>Jorge León</i>	
La fiesta del carnaval en la obra pictórica de Evaristo Valle.....	25
<i>Alicia Vallina Vallina</i>	
Un poeta para nuestro tiempo: la poesía y poética de Charles Simic como interpretación del mundo.....	35
<i>Marcela María Raggio</i>	
La conceptualización en las Artes Visuales: otro dominio epistemológico.....	47
<i>Luz del Carmen Vilchis Esquivel</i>	
Un nuevo abordaje en la enseñanza de lenguas extranjeras: el desarrollo de la inteligencia corporal cenestésica en el marco de la teoría de las inteligencias múltiples.....	57
<i>Egisvanda Isys de Almeida Sandes</i>	
A função docente na Sociedade do Conhecimento.....	67
<i>Maria das Graças Vieira, Iracema Campos Cusati, Fernanda Matos de Moura Almeida</i>	
Pedagogía de la paz en el escenario de la educación pública en Colombia: un modelo académico exitoso.....	79
<i>Lorenzo Portocarrero Sierra, Jorge Aníbal Restepo Morales</i>	
La aportación de las agrupaciones musicales escolares a la sociedad.....	93
<i>María Ángeles Bermell Corral, Vicente Alonso Brull</i>	



Table of Contents

The Metaphor of Slavery in <i>Heart of Darkness</i> and <i>La Voragine</i>: Common Ground between Joseph Conrad and Eustasio Rivera.....	1
<i>Marisel Adriana Somale</i>	
Against - Foucault: Interdisciplinarity and the Main Role of the Intellectual in the System in Manfredo Tafuri's Thought.....	11
<i>Jorge León</i>	
The Fiesta of the Carnival in Evaristo Valle's Pictorial Work.....	25
<i>Alicia Vallina Vallina</i>	
A Poet of our Times: Charles Simic's Poetry and Poetics as an Interpretation of the World.....	35
<i>Marcela María Raggio</i>	
The Conceptualization in the Visual Arts: Another Epistemological Domain.....	47
<i>Luz del Carmen Vilchis Esquivel</i>	
A New Approach to the Teaching of Foreign Languages: the Development of Bodily-Kinesthetic Intelligence within the Framework of the Theory of Multiple Intelligences.....	57
<i>Egisvanda Isys de Almeida Sandes</i>	
The Teaching Function in the Knowledge Society.....	67
<i>Salvador Conesa Tejada, José Mayor Iborra</i>	
Pedagogy of Peace within the Scenario of the Public Education in Colombia: A Successful Academic Model.....	79
<i>Lorenzo Portocarrero Sierra, Jorge Aníbal Restepo Morales</i>	
The Contribution of the School Musical Groups to the Society.....	93
<i>María Ángeles Bermell Corral, Vicente Alonso Brull</i>	



La metáfora de la esclavitud en *Heart of Darkness* y *La vorágine*: Puntos de contacto entre Joseph Conrad y Eustasio Rivera

Marisel Adriana Somale, Universidad Nacional de Villa María, Argentina

Resumen: Se realiza un seguimiento comparativo de un recurso estilístico prestigioso –la metáfora– y se estudia el extraño despliegue de búsqueda, conocimiento y descenso en la condición humana que Joseph Conrad, en “*Heart of Darkness*”, y Eustasio Rivera, en “*La Vorágine*”, llevan adelante desde la complejidad de dos viajes que tienen lugar en geografías diversas si bien análogas en el exotismo devorador de la selva y sus habitantes, y en su inesperada, extraña fascinación.

Palabras clave: metáfora, esclavos, condición humana

Abstract: A comparative study of a prestigious figure of speech is carried out –that of the metaphor– and research is done on the strange unfolding of quest, awareness and descent into the human condition accomplished by both Joseph Conrad in “*Heart of Darkness*” and Eustasio Rivera in “*The Vortex*” in the complexity of two voyages that take place in the diversity of the exotic jungle, although analogous, in its natives, and in its unexpected strange fascination.

Keywords: Metaphor, Slaves, Human Condition

Introducción

El presente trabajo apunta a mostrar a través del seguimiento comparativo de un recurso estilístico prestigioso –la metáfora– el extraño despliegue de búsqueda, conocimiento y descenso en la condición humana que Joseph Conrad, en *Heart of Darkness*, y Eustasio Rivera, en *La Vorágine*, llevan adelante desde la complejidad de dos viajes que tienen lugar en geografías diversas si bien análogas en el exotismo devorador de la selva y sus habitantes, y en su inesperada, extraña fascinación. Las metáforas referidas al tema de los esclavos se estudian a partir de su organización siguiendo tres planos: conceptual, gramatical y retórico. La observación cuidadosa de la predicación metafórica en ambas obras literarias intenta encontrar y ofrecer claves interpretativas que arrojen datos relevantes vinculados con el estilo literario que caracteriza a Conrad y Rivera a fin de destacar la maestría artística de ambos autores, quienes invitan al lector a sumergirse en su propia experiencia de auto-conocimiento y reflexión sobre la condición humana.

Joseph Conrad (1857-1924), escritor polaco y ciudadano naturalizado inglés, escribe una obra excepcional a comienzos del siglo XX: *Heart of Darkness* (1902) en la que intenta, entre otros propósitos, involucrar al lector en la realidad a la cual se enfrenta uno de los protagonistas en un momento crucial de su vida. El valor estético de la novela se manifiesta a través de un riquísimo bagaje de figuras del discurso que proyectan al lector hacia una experiencia de auto-conocimiento de su vida y al riesgo de la muerte.

A su vez, el escritor colombiano de principios de siglo XX, José Eustasio Rivera (1888-1928), trasmite en *La Vorágine* (1924) el deseo del protagonista de hallar equilibrio entre el hombre y la selva, armonía perdida por la ambición desmesurada del primero, y más importante aún, intentar comprender y ordenar el desequilibrio interior que lo atormenta.

A través de la lectura de ambas obras del periodo postcolonial, una perteneciente al continente europeo y la otra al latinoamericano, es posible advertir ciertas porosidades que las vincu-



lan estrechamente: la similitud temática, la estructura narrativa así como la recurrencia de ciertos recursos estilísticos, además de la excelencia artística de sus respectivos autores, quienes logran plasmar con excelsa maestría una problemática inherente a la condición humana que se remite al comienzo de la creación.

El protagonista de *Heart of Darkness*, quien desde pequeño tenía curiosidad por conocer aquellos lugares inexplorados del mapa, es encomendado reemplazar a un ciudadano destacado en el Congo Belga, por lo cual emprende un viaje por el interior del continente africano. El personaje principal de *La Vorágine* huye de la ciudad en busca de un ideal. A instancias del viaje, ambos protagonistas exploran su interior y descubren lo más profundo y oscuro de la condición humana: el mal.

Antes de examinar la metáfora de los esclavos en las respectivas obras, es oportuno atender a la evolución del término “esclavo” a lo largo de la historia. De este modo, resultará más factible confrontar la realidad con la ficción e interpretar con mayor precisión los recursos discursivos de los novelistas.

Hannah Arendt (2007) distingue en *La Condición Humana* las diferentes transformaciones del término “esclavo” en las distintas épocas de nuestra historia. Antes del siglo V, se denominaba esclavo a aquella persona que resultaba vencida por un enemigo, quien automáticamente lo tomaba en posesión para realizar las tareas de su amo. Éste, a su vez, se encargaba de tareas políticas o públicas, en las cuales el esclavo no tenía participación. Así, el trabajo del sirviente en la antigüedad no consistía en una labor ardua o tediosa, sino que ésta implicaba servicio doméstico al propietario.

Hacia fines del siglo V, la polis comenzó a clasificar las labores según su grado de esfuerzo físico; de esta manera, Aristóteles distinguía como las más bajas aquellas tareas “en las que el cuerpo se deteriora” (p. 99). Para Arendt “la opinión de que labor y trabajo eran despreciados en la antigüedad debido a que sólo incumbían a los esclavos es un principio de los historiadores modernos” (p. 100). En efecto, el razonamiento de los antiguos griegos es muy diferente: ellos sostenían que “era necesario poseer esclavos debido a la servil naturaleza de todas las ocupaciones útiles para el mantenimiento de la vida” (p. 100).

Según Arendt, Aristóteles no negaba la capacidad del esclavo como ser humano, sino el término “hombre” para referirse a “miembros de la especie mientras estuvieran totalmente sujetos a la necesidad” (p. 100). Aristóteles distinguía dos términos: *animal laborans* y *animal rationale*, mientras el primero se ubica en la parte superior de la escala animal, el segundo se refiere al hombre. El filósofo empleó el concepto de polis en relación con la vida política del hombre; de este modo, quienes se encontraban fuera de la esfera pública se consideraban *aneulogou*, en este caso, los esclavos y los bárbaros. Para el filósofo griego la contemplación, el *nous*, constituía “la más elevada aptitud humana”, y esto era lo propiamente humano.

Nos concentraremos ahora en el análisis estilístico con que se construye el término “esclavo” en *Heart of Darkness* y *La Vorágine*, siguiendo los tres planos de estudio referidos al comienzo del presente estudio.

Heart of Darkness

Plano conceptual

Heart of Darkness presenta una evidente asociación entre esclavo y enfermedad. Según las Sagradas Escrituras, y en sentido figurado, todos somos esclavos de Dios, incluidos la Virgen y el mismo Jesucristo (La Santa Biblia, 1964). Si relacionamos esclavitud con enfermedad, es necesario remitir a los orígenes de este último término¹.

¹ Ver Gén. 18,3-5; 19, 19; Ex. 4,10; Lc. 1,38; Flp. 2,7.

En la Sagrada Biblia, el concepto de “enfermedad”, que popularmente designa al mal, aflicción, debilidad o sufrimiento, entre otras denominaciones, hace referencia a una anticipación a la muerte. Como ésta es considerada castigo o consecuencia del pecado, ya sea propio, de algún antepasado o de la humanidad, en sentido religioso en numerosos pasajes de las Sagradas Escrituras, la enfermedad constituye un castigo de Dios². La curación aparece como una faceta de la salvación, de la liberación del pecado y el término “salud” posee un doble significado: físico y espiritual. La salud es una victoria sobre Satán mediante la fe del enfermo, a través de la aceptación de Jesús y de su reino. Pero al cargar Jesús con los pecados y enfermedades del hombre, tanto la enfermedad y la misma muerte como la curación tienen un valor positivo y redentor, como participación en el sacrificio de Jesús (p. 1456).

Así, esclavitud y enfermedad, o degradación espiritual, son términos que caracterizan la penosa condición humana de los nativos del Congo belga. En *Heart of Darkness* Conrad exterioriza a través de Marlow su consternación por aquellos seres que habitan la selva congoleña: “Toda esa vida misteriosa y primitiva que se agita en el bosque, en las selvas, en el corazón de los salvajes” (Conrad, 2005: 42).

La primera impresión del narrador protagonista sobre los nativos del Congo constituye una experiencia contundente. Marlow, ávido por descubrir nuevos lugares de la tierra y marcarlos en su mapa de aventuras, se encuentra con “un grupo de gentes, en su mayoría negra y desnuda, [que] se movían como hormigas” (p. 51). Aquellas personas que él divisa como insectos a la distancia son esclavos de la compañía para la cual él mismo trabaja: “oscuras sombras de enfermedad” (p. 53). Esta puntual sentencia remite directamente al pensamiento de los antiguos griegos, para quienes el esclavo, figura que carece de iluminación, no posee participación en la historia de la humanidad; por lo tanto, no se lo considera humano.

La asociación de los salvajes con la peste es, en efecto, incuestionable. Dos metáforas de significativa carga retórica refieren a la situación desesperante que envuelve a los nativos, quienes no son más que un simple puñado de huesos o un mero espectro:

Junto al mismo árbol estaban sentados otros *dos manojos de ángulos agudos* con las piernas levantadas. Uno, la cabeza apoyada en las rodillas, sin fijar la vista en nada, miraba al vacío de un modo intolerable y consternado; *su espectral hermano* reposaba la frente, como si estuviera vencido por una gran fatiga; y alrededor de ellos estaban desparramados los demás, en todas las posturas imaginables de un colapso, como *un cuadro de una masacre o una peste*. (Conrad, 2005: 54)

Esta imagen, que estremece a Marlow, evidencia el infortunio de los salvajes esclavizados. Evidentemente, lo anterior deja aflorar la verdadera opresión a la cual se somete a los esclavos, quienes demuestran un estado de desfallecimiento irreversible en manos del conquistador.

Plano gramatical

El juego del plano conceptual se pone de manifiesto a través de las formas del lenguaje verbal. Los diversos idiomas presentan diversas posibilidades de expresión retórica y cada autor emplea recursos particulares que lo diferencian de los demás escritores. Aquí se presentan las formas de expresión metafóricas más frecuentes. Se distinguen las palabras de las construcciones y se indican los dominios conceptuales a los que pertenece cada enunciado metafórico.

1. Sustantivos

- Seres inhumanos: bestias.

Un único apelativo, más que contundente, resume la mirada del colonizador sobre el nativo: “bestias”. La sentencia final del informe de Kurtz sobre las costumbres salvajes de los nativos africanos resulta elocuente: “Exterminate all the brutes!” (Conrad, 1981: 72).

² Ver Éx.11,4; Núm. 12, 9-13; 1Sam 16, 14, Is. 1,5; 41,5; Os. 5,12; Sal. 38, 3-9; Eclo. 38, 10.

2. Construcciones sustantivas

- Objeto: “Cuerdas de presidiarios” (p. 53) / “manojos de ángulos agudos: (p. 54).
- Enfermedad: “oscuras sombras de enfermedad” (p. 54).
- Muerte: “negra máscara mortuoria” (p. 85) / “formas moribundas” (p.53) / “espectral hermano” (p. 54).
- Aglomeración: “salvaje y apasionado tumulto” (p. 74) / “Una multitud inmóvil de hombres hechos de oscuro y reluciente bronce” (p. 99) / “un remolino de miembros negros, una multitud de manos” (p. 74).
- Otros: “inmensidad exótica” (p. 89).

Aparecen formas comparativas, recurso estilístico que Conrad emplea para aclarar el valor de las construcciones s.n.³ + de: “Un grupo de gentes, en su mayoría negra y desnuda, se movían *como hormigas*” (p. 51); “las uniones de sus miembros eran *como nudos de una cuerda*” (p. 52). En el primer caso es evidente la comparación entre el modo de desplazamiento de los esclavos y el de las hormigas. En el segundo ejemplo, también resulta indiscutible la comparación entre las articulaciones de los cuerpos famélicos de los esclavos y “los nudos de una cuerda”.

3. Verbos

Si bien abundan las construcciones metafóricas sustantivas referidas al concepto de esclavo, las construcciones verbales que incluyen metáforas referidas a este tema son escasas. A modo de ejemplo, se observa la siguiente: “El brillo de su mirada interrogante *se marchitó* rápidamente en una vaguedad vidriosa” (p. 85). En este enunciado Marlow narra el infortunio del timonel, atacado por los nativos congoleños al atravesar la jungla en su camino hacia la morada de Kurtz. La mirada del desdichado esclavo busca los ojos de Marlow, quien aún no ha tenido la experiencia reveladora de mirar su propio interior. El silencio de Marlow debilita aún más al esclavo moribundo. El instante en que los ojos del timonel y los de Marlow se encuentran constituye un indicio puntual de intriga ante la falta de respuestas sobre la esencia del ser.

Plano retórico

El uso de sinécdoque y anáfora complementan el recurso estilístico en estudio.

1. Sinécdoque

Es notable el uso de sinécdoque para ampliar el sentido del término que se refiere a los caníbales congoleños. La oscura selva aloja seres pertenecientes a diversas tribus primitivas, quienes no conforman el grupo de esclavos de la compañía, pero indirectamente, padecen la opresión usurpadora de los extranjeros; por consiguiente, también pueden considerarse esclavos. En la profundidad del *Corazón de las Tinieblas*, los nativos antropófagos acechan al enemigo:

Puntiagudos techos de hierbas, un estallido de alaridos, un remolino de *miembros* negros, una multitud de *manos* que palmoteaban... de *ojos* que giraban bajo el *párpado* pesado e inmóvil de la vegetación. (p. 74)

La imagen de los caníbales extendida mediante el uso de sinécdoque es más que elocuente. Los temibles nativos, invisibles en la selva verdinegra, se yerguen expectantes al paso de los colonizadores, y camuflados en la espesura de la jungla, aguardan el momento oportuno para atacar.

Marlow reflexiona sobre la condición humana de los nativos congoleños. Aun cuando estos seres viven aislados de la civilización, comparten costumbres tribales, un entorno común y una historia particular, de ningún modo pueden rotularse “inhumanos”. A pesar de que los bárbaros “aullaban, saltaban, daban vueltas, y hacían muecas horribles” ese “remolino de miembros negros” es parte constitutiva de la humanidad (p. 74).

³ Léase “sintagma nominal”.

2. Anáfora

La anáfora es utilizada por Conrad negativamente en cuanto que destaca lo que no son los nativos; un indicador de la anomia que padecen los congolese primitivos.

No eran enemigos; no eran criminales, no eran nada terrenal ahora, sólo oscuras sombras de enfermedad y falta de alimento, que yacían confusamente en la tiniebla verdosa. (p. 53)

La reincidente negación del ser alude a la insignificancia que los negros representan para el imperio colonizador. Así los nativos son sólo confusión y tinieblas.

La Vorágine

Plano conceptual

Hemos referido a la conexión de los términos enfermedad y esclavitud en la obra de Joseph Conrad. En *La Vorágine* también se observa una clara asociación entre ambos conceptos.

En la profundidad de la selva amazónica habitan seres desahuciados cuya única esperanza es la muerte: son los caucheros⁴. Estos esclavos se presentan en dos niveles de importancia claramente delimitados: por una parte, los nativos, quienes son utilizados por los capataces en la extracción y el transporte del caucho; por otra parte, los caucheros jefes de cuadrillas, que a su vez, dependen de la autoridad de las grandes firmas encargadas de la explotación, como la Casa Arana⁵.

En este contexto de explotadores y explotados, amos y esclavos, se inicia la Tercera Parte de *La Vorágine* cuya dialéctica resulta irrevocable:

¡Yo he sido cauchero, yo soy cauchero! Viví entre fangosos rebalses, en la soledad de la montaña, con mi cuadrilla de *hombres palúdicos*, picando la corteza de unos árboles que tienen sangre blanca, como los dioses.

A mil leguas del hogar donde nací, maldije los recuerdos porque todos son tristes: ¡el de los padres, que *envejecieron en la pobreza*, esperando apoyo del hijo ausente; el de las hermanas, de belleza núbil, que *sonríen a las decepciones*, sin que *la fortuna mude el ceño*, sin que el hermano les lleve el oro restaurador! (Rivera, 2002: 243)⁶.

El lirismo que caracteriza el lamento del cauchero presenta una imagen nítida de la esclavitud asociada no sólo con la enfermedad, sino también con la miseria y la muerte. Los nativos esclavos de los capataces son “hombres palúdicos”; los propios caucheros son sorprendidos por la vejez en la más cruel de las miserias, y sus hijos no tienen esperanzas de mejorar la desdichada vida que heredaron de sus padres. Este círculo vicioso se multiplica generación tras generación. Ni siquiera “la mano desventurada” de los trabajadores constituye una herramienta salvadora, pues aquella es incapaz de quitarles la existencia, y de esta manera, liberarse del sufrimiento. Rivera sintetiza claramente y con excelencia retórica la suerte de los trabajadores cautivos: “¡Es la procesión de los infelices, cuyo camino parte de la miseria y llega a la muerte!”(p.61).

El maltrato recíproco entre la selva explotada y el cauchero esclavizado se resume en estas sentencias, enunciados más que categóricos por la fuerza discursiva que encierran:

⁴ Para profundizar sobre el carácter de novela de denuncia de *La Vorágine* ver Neale-Silva, Eduardo. “The Factual Bases of *La Vorágine*”. PMLA, Vol. 54, No. 1 (Mar., 1939), pp.316-331. MLA. [En línea] [recuperado el 25-07-2012] URL: <http://www.jstor.org/stable/458641>. Desde una perspectiva histórico-social el autor rescata y analiza en *La Vorágine* aquellos hechos que afectaron Colombia entre 1905 y 1920. Su estudio abunda en pruebas fehacientes sobre las atrocidades cometidas hacia los esclavos caucheros, entre otras injusticias.

⁵ No es propósito de este estudio resaltar cuestiones histórico-sociales. Para un tratamiento de los hechos más significativos que marcaron la historia de Latinoamérica, en especial, Colombia, ver Chevalier, Francois. *América Latina: De la Independencia a Nuestros Días*. México, FCE, 1999, pp. 42-50.

⁶ Cursivas nuestras.

Mientras el cauchero sangra los árboles, las sanguijuelas lo sangran a él... Allí se pudren como la hojas, roídos por ratas y hormigas, únicos millones que les llegaron, al morir. (pp. 200-201)

Estas palabras categóricas definen la desgracia de los peones de los cauchales. Su destino está marcado por el sufrimiento y la muerte. Así lo demuestran las innumerables mortificaciones que sufre Clemente Silva, como “el culebreo del latigazo infame” (p.210) que recibe de sus patrones, quienes demuestran disconformidad con su trabajo y “miden su disgusto con el rebenque” (p.211).

Horror y esclavitud, tragedia y muerte. La privación de la libertad es un holocausto, y la adolescencia de las indiecitas es una etapa “trágica” que re-edita cada vez el anonadamiento de la inocencia y el ultraje de la carne. Atadas al yugo de complacer a sus amos, estas criaturas son despojadas de la vida que recibieron, e ignoran el significado de la libertad.

La miseria, la enfermedad, el dolor y la muerte, entonces, son rostros reales de la esclavitud que impera en la selva colombiana. Y los nativos, junto con los capataces caucheros, padecen la misma opresión del empresario explotador que los extermina. La esclavitud, en efecto, obra un cambio de naturaleza, por lo que al esclavo se le quita la impronta humana.

Plano gramatical

Eustasio Rivera recurre a un amplio repertorio lingüístico para expresar lo conceptual a través de la predicación metafórica. En este plano, el tipo de metáfora que Rivera emplea refiere a entidades alejadas entre sí. En el plano gramatical, la metáfora se expresa por medio de construcciones analíticas y explícitas. Es de destacar la asociación de los esclavos con conceptos abstractos como la enfermedad y la pobreza; con sentimientos, como la tristeza y la desesperanza; y asociaciones de la condición humana con la naturaleza animal. A través de estas relaciones el desaliento y el abatimiento de los esclavos se proyecta sobre el medio circundante.

1. Construcciones sustantivas

- Enfermedad: “*carne palúdica de hospital*” (p. 313).
- Pesar/ tristeza: “*Lacrimatorios ante la muerte*” (p. 245).
- Pobreza: “*Ventre misérrimo*” (p. 243).
- Animal: “*Bestia herbívora*” (p. 270).
- Desesperanza: “*Héroes de lo mediocre/ Quisiera librar la batalla de las especies, morir en los cataclismos, ver invertidas las fuerzas cósmicas! Si Satán dirigiera esta rebelión!*” (p. 245).
- Otros: “*La indiecita Mapiripana es la sacerdotisa de los silencios*” (p. 181).

Es de destacar la recurrencia de construcciones sustantivas en función predicativa como en “*Sólo fuimos los héroes de lo mediocre*”/ y en “*Somos lacrimatorios ante la muerte*”.

2. Verbos

Rivera recurre a abundantes construcciones metafóricas para re-escribir no sólo a los esclavos caucheros y a los nativos, sino también a las circunstancias que los rodean. Así es posible reconocer un generoso repertorio de verbos metafóricos.

- Desesperanza: “*A mil leguas del hogar donde nací, maldije los recuerdos porque todos son tristes: ... sin que la fortuna mude el ceño...*” (p. 243) / “*¿Estos harapos que envilecen mi cuerpo no están gritando la miseria en que viví siempre?*” (p. 235).
- Animal: “*El grupo desventurado, con los ojos hacia las ramas y aullando como perros, elevó su coro de blasfemias y plegarias*” (p. 263).
- Miedo: “*Todos eran fornidos y jóvenes, de achocolatada cutis y hercúleas espaldas, cuya membratura se estremecía temerosa de los fusiles*” (p. 152).
- Dolor: “*La cadena que muerde vuestros tobillos es más piadosa que las sanguijuelas de estos pantanos*” (p. 244).
- Muerte: “[Los esclavos caucheros] *Se pudren como las hojas*” (p. 200).

Los diferentes verbos que Rivera emplea no sólo para caracterizar a los esclavos, sino también para describir las diversas circunstancias por las que atraviesan los nativos, presentan una notable connotación negativa. Hasta la vestimenta humilla a los esclavos. Éstos, unidos en una multitud de voces, se expresan con aullidos, que los asemeja a animales. Ante la fuerza opresiva de los explotadores y el inevitable ataque despiadado de sus superiores, los esclavos se horrorizan y desesperan. Finalmente, los indígenas sucumben como las hojas de los árboles. De esta manera, la hojarasca y los cuerpos de los nativos se descomponen juntos en la inmensidad oscura de la selva.

Plano retórico

Eustasio Rivera sobresale en el empleo de figuras retóricas. Es en este plano, sin lugar a dudas, que el escritor colombiano demuestra su maestría poética. El autor explora las diversas posibilidades expresivas de su lengua a través de la combinación de figuras discursivas en un mismo enunciado.

1. Anáfora y sinécdoque

Entre los numerosos recursos metafóricos que Rivera incluye en *La Vorágine* se destacan aquí los más significativos por el impulso lírico que generan. Por ejemplo, el juego entre anáfora y sinécdoque del siguiente enunciado:

A menudo, al clavar la hachuela en el tronco vivo sentí deseo de descargarla en mi propia mano, que tocó las monedas sin atraparlas; mano desventurada que no produce, que no roba, que no redime, y ha vacilado en libertarme de la vida. (p. 243)

El trabajo tedioso está representado sinecdóquicamente por “la mano”; y el dinero o la fortuna inalcanzables, por “las monedas”. La mano es inútil para el cauchero sometido, porque no le proporciona sustento en medio de la miseria en que vive, ni tampoco es capaz de quitarle la vida para evitar su sufrimiento. Imagen contemporánea de la censura pictórica, sólo ven sombras, condenados *ab origine* a la oscuridad de un trabajo metálico y vil. Ignorantes silenciosos de la luz.

A través de un recurso estilístico como la anáfora, Rivera presenta una sucesión de acciones que son propias de la mano del esclavo cauchero, la cual tiene como efecto la exaltación de la impotencia que implica no sólo el sometimiento a una autoridad superior, sino además, la imposibilidad de formar parte de la sociedad. Así, mediante sucesivas metáforas el escritor intimida al lector y lo invita a pensar en la esclavitud que somete a los nativos amazónicos.

3. 2 Comparación y personificación

Abundan comparaciones de los nativos colombianos y de los enganchados. Rivera asocia a los primeros con la naturaleza, más específicamente, con frutos pertenecientes a la misma clase: “Los aborígenes del bohío eran mansos, astutos, pusilánimes, y se parecían como las frutas de un mismo árbol” (p. 158); mientras que compara a los esclavos de las caucherías con “perros en yunta” con la intención de resaltar el maltrato que reciben de sus superiores (pp. 176-177).

A través de la yuxtaposición de comparación y sinécdoque Rivera describe el canto de los nativos amazónicos y lo asocia a un anuncio sombrío: “Con súbito desahago corearon todos los pechos *ascendente alarido*, que estremecía selvas y espacios como una campana lúgubre” (p. 167). Los pechos son sinécdoque de las voces de los esclavos caucheros, cuyos gritos evocan el sonido de los animales.

El concepto de esclavo en relación con el dominio conceptual de animal se presenta en el siguiente pasaje. Aquí se observa la comparación del rumbero Clemente Silva, esclavo cauchero, con “una bestia herbívora”, a instancias de su odisea por la enmarañada selva en busca de su hijo perdido:

Sin fuego ni fusil, vagó dos meses entre los montes, hecho un idiota, ausente de sus sentidos, animalizado por la floresta, despreciado hasta por la muerte, masticando tallos, cáscaras, hongos, como bestia herbívora... (p. 270).

En este ejemplo, Rivera también recurre a la sinécdoque como elemento adicional a la metáfora para representar las herramientas de las que carece Silva: el fuego y el fusil, elementos de primordial utilidad para procurar alimento y defenderse del enemigo. Además, se advierte la presencia de la muerte personificada que vuelve su espalda al rumbero.

Para concluir, resulta oportuno recordar la reflexión de Roberto Crespi. El crítico contemporáneo sostiene que no sólo los aborígenes amazónicos esclavizados en las caucherías, sino también los capataces caucheros subyugados a las grandes empresas explotadoras, constituyen “los verdaderos parias de la civilización” (Crespi, 1973: 47). En este sentido, Ileana Rodríguez manifiesta que “la presencia sombría de los nativos” ha sido el resultado de una explotación irrefrenable de su hábitat natural. Los naturales, u “oscurecida gente” han sido silenciados y torturados (Rodríguez, 1997: 38). Hombres, mujeres y niños; la explotación no perdona edad ni género. Ya lo ha descrito Rivera con palabras de Clemente Silva, quien señala “la arisca timidez de los indiecitos” para quienes el amo es “un ser sobrenatural... amigo del diablo” (Rivera, 1985: 288). Este ser sobrenatural recibe de la selva los recursos para enriquecerse; y de los ríos, los más íntimos secretos de su violencia.

Conclusiones

A través del recurso literario elegido en este trabajo, la metáfora, Conrad y Rivera re-describen la realidad y extienden su significado, permitiendo al lector realizar conexiones de realidades no previstas anteriormente. A partir del análisis de la figura mencionada desde los planos conceptuales, gramaticales y retóricos se hacen posibles las conexiones de la realidad y lo re-descripto, deslizándose el sentido puramente literal de las palabras a un sentido figurativo. Los dominios conceptuales, las diversas asociaciones, las formas gramaticales de la metáfora y su combinación con otras figuras retóricas favorecen la intensificación de la enunciación metafórica y, en consecuencia, la exaltación del estilo que caracteriza a cada uno de los autores.

Recordemos que la esclavitud en la época de la Antigua Grecia no significaba explotación; antes bien, consistía en una tarea que excluía la participación en la vida de la polis. Los esclavos de la antigüedad servían a sus amos en las tareas que implicaban satisfacer las necesidades básicas: búsqueda de alimento, higiene, entre otras, y si bien se los calificaba como *animal laborans*, y no *animal rationale*, y se los ubicaba en la escala superior de los animales, ellos no eran explotados por sus patrones. Basta detenernos un instante para comprender la significativa distancia que separa la noción de esclavo de la antigüedad clásica y la que se desprende del análisis estilístico de *Heart of Darkness* y de *La Vorágine*.

La asociación esclavos-enfermedad es compartida por ambas obras en las que está presente una suerte de “condición moral deficiente y larvaria”. Sumado a esta extensión de significado, Rivera incorpora la pobreza, el dolor, el miedo, la miseria y la muerte para referirse a los nativos oprimidos. Por último, aunque decisivo para nuestro interés, ambos autores, quienes se nutren de problemáticas, dilemas y complejidades análogas que afectan la existencia de los habitantes de las diversas regiones del mundo, han coronado sus respectivas obras con títulos metafóricos. *Heart of Darkness* y *La Vorágine* aluden nada menos que a los “temerosos recovecos que el hombre presente y a veces entrevé en las profundidades de la psiquis y el germen de la oscuridad que en último término lo ciega en Dios” (Vázquez Bigi, 1979: 58). En otras palabras, la exploración de lugares recónditos y desconocidos que impulsa a Marlow hacia el interior de la selva congoleña, se convierte en una paradoja de la condición humana, en cuanto el narrador protagonista se auto-descubre al mirarse a través de la conciencia de Kurtz, quien ya había sondeado su alma enfrentándose al horror, que anidaba en lo más profundo de su ser. En *La Vorágine* el desplazamiento hacia el corazón de la fronda amazónica implica violencia corrosiva extrema. Arturo Cova busca equilibrio y, paradójicamente, la selva lo enloquece.

El Congo y el Putumayo, polos geográficos distantes, encierran un mismo *pathos*. En efecto, ambos configuran un espacio ideal cuyas condiciones intrínsecas promueven en quien se interna

SOMALE: LA METÁFORA DE LA ESCLAVITUD EN HEART OF DARKNESS Y LA VORÁGINE

en ellas dos experiencias posibles, aun cuando naturalmente diversas, solidarias. Nos referimos, en primer lugar, a la aniquilación muda y resignada de quienes desconocen la posibilidad misma de la libertad y marchan por la vida como habitantes silenciosos de catacumbas; y en segundo lugar, a quienes desde el ejercicio de funciones racionalmente aceptadas descubren –cómplices o no-- el abismo de horror insospechadamente activo en ellos. El lector actual descubre en estas dos obras de la literatura de viajes y en razón de sus potencialidades retórico-estilísticas, el vínculo inescindible entre acción humana y libertad ya que los viajes verdaderamente reales son siempre invitaciones a un único, insoslayable viaje *ab interiore sui*.

REFERENCIAS

- Arendt, Hannah (2007). *La Condición Humana*. [1958]. Trad. esp. Ramón Gil Novales. 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Conrad, Joseph (1981). *Heart of Darkness*. Inglaterra: Penguin Books Limited.
- (1996). *El corazón de las tinieblas*. Título original: “Heart of Darkness”. Universidad Veracruzana. 1º ed. en Clásicos para Hoy: 1998. Introducción de Malva Flores. México.
- (2005). *Obras Completas. Tomo I y II. El corazón de las tinieblas*. Barcelona. (Estudio preliminar de C.B. Box y traducción de Alberto Laurent).
- (2011). *El Corazón de las Tinieblas*. Edición: Jorge Luis Marzo. Traducción: Sergio Pitoll (Lu-men). Versión digital.
- Chevalier, Francois (1999). “América Latina: De la Independencia a Nuestros Días”. México: FCE, 42-50.
- Crespi, Roberto (1973). “La Vorágine: Cincuenta Años Después”. Casa de las Américas, Julio-agosto. XV(85).
- La Santa Biblia (1964). Traducción de los textos originales. Equipo de revisión: Dr. Antonio G. Lamadrid, Dr. Juan Francisco Hernández, Dr. Evaristo Martín Nieto, Dr. Manuel Sañudo. (15edición). Madrid: Ediciones Paulinas.
- Neale-Silva, Eduardo. “The Factual Bases of La Vorágine”. PMLA, Vol. 54, No. 1 (Mar. 1939. 316-331. MLA. [En línea] [Recuperado el 25-07-2012]URL <<http://www.jstor.org/stable/458641>>
- Rivera, José Eustasio (1985). *La Vorágine*, [1924] Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- 2002. *La Vorágine*. Prólogo de Susana Zanetti. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
- Rodríguez, Ileana (1997). “Naturaleza/Nación: lo Salvaje/Civil Escribiendo Amazonia”. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, XXIII (45). Lima-Berkeley, 1er. Semestre, 27-42.
- Vázquez Bigi, A. M. (1979). “Abaddon: Ascendencia cervantina para una temática apocalíptica”. Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias. Universidad Veracruzana. *Texto crítico*, octubre-diciembre 15, <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/6891/2/197915P48.pdf>

SOBRE LA AUTORA

Marisel Adriana Somale: Es Magister en Humanidades y Ciencias, carrera de posgrado que se dicta en la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, República Argentina. Es Licenciada en Lengua Inglesa y Traductora Técnica de Inglés. Es profesora adjunta en el espacio curricular Lengua Inglesa IV en la UNVM e investigadora en el campo de Lingüística Aplicada, donde posee diversas publicaciones. Ha participado en Congresos Internacionales y en Conferencias de Divulgación Científica. Recientemente ha publicado su libro en Humanidades "Explorando los Rincones de la Cultura. El Ser en Acción", en el cual aborda, entre otros temas, la noción de orden, justicia y moderación, aspectos del hombre que se constituyen en puntos neurales para su tránsito por la vida.

Contra - Foucault: interdisciplinariedad y posición estructural del intelectual en el sistema según Manfredo Tafuri

Jorge León, Universidad San Jorge, España

Resumen: *A comienzos de los años 70 del siglo XX se produjo una revisión crítica de los postulados metodológicos e historiográficos de las denominadas “grandes narraciones” creadas a lo largo del siglo XIX como ejemplificaban las obras de Voltaire, Hegel o Spengler. De este modo se produjo una nueva moda historiográfica basada en los tópicos de la interdisciplinariedad, las microhistorias, o las metodologías fragmentarias. En este casillero fue colocada, entre otras, la arqueología de Foucault. La crítica de Manfredo Tafuri ataca dichos juicios proponiendo a su vez una verdadera metodología interdisciplinar radical.*

Palabras clave: *arqueología, genealogía, Aion, historiografía, división del trabajo intelectual*

Abstract: *At the beginning of the 70' of the XXth century, a critical revision of the methodological and historiographic postulates of the so called 'big stories' created during the XIXth century – for example, in the works of Voltaire, Hegel or Spencer- was made. That is why a new historiographic fashion, based on the topics of interdisciplinarity, micro-stories or fragmented methodologies, was created. In that pigeonhole was situated, among others, the archeology of Michel Foucault. The criticism of Manfredo Tafuri attacks those judgments and offers a true and radical interdisciplinary methodology.*

Keywords: *Archeology, Genealogy, Aion, Historiography, Intellectual Labor Division*

Primera parte: Contra-Foucault

Como es bien sabido, a finales de la década de los 60' del pasado siglo, y coincidiendo con las primeras críticas postestructuralistas de las filosofías de Althusser, Deleuze, Derrida o Foucault al estructuralismo lingüístico de Hjelmslev o a las aplicaciones empresariales de MacNamara mediante la teoría de sistemas, se produjo una fuerte crítica y revisión de las metodologías historiográficas empleadas hasta entonces, y de las condiciones de posibilidad óntico-temporales de las mismas, es decir, de las categorías de percepción temporal desde las cuales se habían construido dichas teorías. Dentro de este concreto apartado disciplinar, destacan entre otros las críticas de Althusser a la apuesta por una metodología historiográfica estructuralista de mano de la tercera generación de la Escuela de *los Annales* francesa al modo de Krzysztof Pomian, Guy Bois o Pierre Vilar, y la propuesta de un nuevo modo de análisis lingüístico de los discursos históricos construidos mediante la arqueología de Foucault.

Esta última fue publicitada siempre en consonancia con la entrada en crisis de las grandes narraciones comentada por Jean Francois Lyotard a finales de los 70 en *La condición postmoderna* y con los nuevos tópicos emergentes sobre la interdisciplinariedad de las metodologías postestructuralistas y los análisis cruzados y multidisciplinares capaces de promover una cultura alternativa a la promovida desde los sistemas unitarios de una visión centralizada del poder. Ahora bien, hasta qué punto trabaja esta supuesta interdisciplinariedad de la arqueología foucaultiana, y más importante aún, en qué modo concreto trabaja dicha interdisciplinariedad arqueológica en tanto que posible nuevo método historiográfico es algo que ya en la misma década de los 70 fue puesto en tela de juicio de la mano de la Primera escuela de historiadores de la



arquitectura de Venecia en general, y por Manfredo Tafuri en particular. Fruto de dicha crítica fue la publicación en 1977 de *Il dispositivo Foucault* por parte de Massimo Cacciari, Franco Rella, Manfredo Tafuri y Georges Teyssot.¹

Si bien los ataques a la obra de Foucault contenidos en dicha publicación se ejercían desde diferentes ámbitos académicos como por ejemplo el de la filosofía en Cacciari, la teoría literaria y el psicoanálisis en Rella, o la historia y la historiografía en Tafuri y Teyssot; punto común de los cuatro autores fue la consideración de una interdisciplinariedad y multiplicidad no controlada por el postestructuralismo francés en general y por Foucault en particular. Además, todo el análisis lingüístico foucaultiano de lo omitido o no hecho explícito por el lenguaje como una de las nociones básicas de la arqueología fue reducida, en palabras de Rella, al *mito dell'altro* lacaniano en tanto que nueva mística negativa de la ausencia a la par que apología de la diseminación como falta de concreción de los análisis de la nueva izquierda francesa. Dicha supuesta apología de la diseminación lingüística es la que llevará al propio Tafuri a acusar al método arqueológico foucaultiano de una excesiva labor destructiva de los discursos históricamente establecidos en falta de un posterior momento de re-construcción crítica de nuevos discursos que puedan ser posteriormente rebatidos o complementados. Una segunda labor discursivo-constructiva fundamental para la propia metodología historiográfica de Manfredo Tafuri y su forma concreta de entender la interdisciplinariedad, completamente diferente de la de Foucault.

“Las genealogías de Foucault, las genealogías de la locura, de la clínica, del castigo, de la sexualidad, al igual que las diseminaciones de Derrida, consisten en la reconsagración de los fragmentos analizados al microscopio, como nuevas unidades autónomas y en sí mismas significantes [...] Al descubrir que el lenguaje no es más que uno de los modos de organizar lo real, es necesario introducir la profunda disociación de lo real. Es decir, que es necesario que quede claro que la historia no puede reducirse a una hermenéutica”. Y más adelante, “Se podría afirmar que también el lenguaje de la crítica, el lenguaje que debería ‘desplazar y romper rocas’, es él mismo una ‘roca’. ¿Cómo utilizarlo de manera que no se convierta en instrumento de un rito sagrado? Quizás ahora quede más claro el peligro que encierran los análisis de Blanchot, de Barthes, de Derrida... Éstos pueden infringir obras y textos, construir genealogías fascinantes, iluminar hipnóticamente nudos históricos resueltos con lecturas a conveniencia. Pero ha de negar la existencia de un espacio histórico”. (Tafuri, 1984: 9).²

¹ Massimo Cacciari, alcalde de Venecia entre 1993 y 2000, es uno de los principales filósofos italianos de la segunda mitad del siglo XX. Director de la revista de teoría política *Contropiano* junto a Mario Tronti entre 1968 y 1971, sus trabajos han versado sobre la lectura de la negatividad en Nietzsche, Wittgenstein y Heidegger entre otros. Manfredo Tafuri, director del *Dipartimento di Storia dell'Architettura* del *Istituto Universitario di Architettura di Venezia* entre 1969 y 1994, es autor de numerosos trabajos sobre teoría e historia de la arquitectura desde el Renacimiento a las Vanguardias. Franco Rella es profesor de Estética de la Facultad de Design e Arti de Venecia. Sus principales publicaciones versan sobre teoría e historia de la literatura franco-alemana de los siglos XIX y XX. Por último, Georges Teyssot, en la actualidad profesor de la *School of Architecture at Laval University*, Quebec, fue miembro del *Dipartimento di Storia dell'Architettura* del IUAV a partir de 1973 y colaboró en numerosas investigaciones y publicaciones con Manfredo Tafuri.

² Resulta obvio que la acusación a la obra de Foucault de mitificar los fragmentos en tanto que fragmentos por parte de Tafuri es, cuanto menos, desacertada e influida sin lugar a dudas por la crítica de Cacciari y Rella a la “izquierda lacaniana” en *Il Dispositivo Foucault*. En él se producen, fundamentalmente, las siguientes tergiversaciones: 1) La continua yuxtaposición de la crítica a la noción centralizada de poder por parte de Foucault con la “microfísica del deseo” de Deleuze como forma “natural” de “liberación” mediante la diseminación molecular, y 2) La fundamentación de dicha defensa de la diseminación múltiple como estrategia de enfrentamiento al poder en la postulación de una “otredad absoluta” a la que irán adjudicando sucesivamente los calificativos de “el Dios oscuro de Lacan”, “la *différance*”, “el silencio”, y finalmente, “la Teoría” (en detrimento de la política). Por otra parte, y en relación con lo anteriormente afirmado a propósito de la diferencia entre arqueología y genealogía, es sintomático observar cómo Rella prescinde de tal distinción aún cuando el empleo de dichos términos por parte de Foucault es explícito hasta el punto de fundamentarse sobre definiciones netamente diferenciadas. A tal respecto, afirma posteriormente Rella que “il problema della genealogia, in Foucault, è in realtà il problema dell'archeologia, ma di una archeologia che è priva di arché, che è priva di principio”. (Cacciari, Rella, Tafuri, Teyssot, 1977: 48).

Aunque como resultaría obvio pocos años después, en realidad la crítica de Rella y Cacciari en tanto que mística de la ausencia estaba fundamentada no en la obra de Foucault o Deleuze, la cual prácticamente no era citada en sus artículos, sino en la recepción de los mismos realizada por la vanguardia psicoanalítica de Bolonia en tanto que defensa de *un discorso senza oggetto*,³ la realidad última es que la posterior crítica de Tafuri, si bien errada en la negación del aspecto constructivo de la arqueología, esclarecía notablemente cómo dicha arqueología no suponía una verdadera interdisciplinariedad en tanto que nuevo posible método historiográfico, sino más bien la anulación de todos los distintos ámbitos disciplinares que la arqueología parecía aglutinar, en vistas a la aparición de la arqueología misma en tanto que nueva disciplina con un objeto y una metodología propios y exclusivos. De este modo, frente a la inicial aparición de la arqueología como crítica a las grandes narraciones y los grandes discursos históricos del XIX, la realidad última es que, tópicos postestructuralistas aparte, la arqueología foucaultiana supuestamente empleada por gran parte de los discursos postcolonialistas y postfeministas de la década de los 80' y 90', se configuró desde sus mismos inicios como el gran discurso, la gran macro-narración propia del último tercio del siglo XX. Una nueva disciplina emergente que bajo la apariencia de interdisciplinariedad reconducía toda otra disciplina al ámbito de la peculiar crítica lingüística que siempre elaboró la obra de Michel Foucault.

En primer lugar, respecto a la crítica de la falta de un momento constructivo en la arqueología de Foucault, una exposición resumida de qué es específicamente un análisis arqueológico servirá para demostrar claramente lo errado de tal acusación. En realidad, Foucault establece una precisa y determinada metodología que mediante el análisis del lenguaje le permita acceder a problemas hasta ahora no planteados, y que el estructuralismo lingüístico con el que *La Arqueología del Saber* entra en directa discusión nunca podría plantear. Es esta concreta metodología analítica la que hace imposible negar en Foucault un momento constructivo, pues este, a diferencia de Tafuri, tiene explicitadas sus concretas normas de empleo. Un momento que, nuevamente al igual que en Tafuri, supone una historicidad que no torne el momento constructivo mera deducción de unas teorías formales exteriores determinadas *a priori*, pero que a su vez tampoco quede reducida a mera hermenéutica.

Fruto de este intento es la definición de “archivo” en Foucault. Así, si el objeto propio del análisis estructuralista del lenguaje es la “lengua” (que define el sistema de construcción de las frases posibles), y el del historicismo positivista es el “corpus” (que recoge pasivamente las palabras pronunciadas), el archivo se constituye como el objeto de estudio de la arqueología ya que define un nivel particular: “el de una práctica que hace surgir una multiplicidad de enunciados como otros tantos acontecimientos regulares” (Foucault, 2008: 197). En otras palabras, el momento constructivo en Foucault lleva incorporado tal importancia que culmina construyendo una nueva disciplina propia que termina por excluir la interdisciplinariedad conjunta buscada por Tafuri y que como forma de análisis se desliza desde la historia hacia las categorías lingüísticas de la realidad. Un intento que, debido a su consciente metodología constructiva, su análisis, “debe suprimir, en la medida de lo posible, la contradicción” (Foucault, 2008: 197). En resumen, la arqueología supone un análisis que en lugar de recorrer el eje conciencia-conocimiento-ciencia, recorre el eje práctica discursiva-saber-ciencia. A través de este segundo eje Foucault define por tanto cual es el estudio de la arqueología en tanto que análisis lingüístico de la formación del saber según cuatro niveles o umbrales de formalización. Estos umbrales son:

³ Nos referimos a la lectura de los Autori Molti Compagni, Bologna Marzo de 1977, que Rella cita tanto en *Il dsipositivo Foucault* como en *Il mito dell'altro*: “Esiste nella storia un sapere minore, che sfugge di fatto a chiunque lo sfida nelle sue scacchiere di guerra [...] Linguaggio che cessa di essere rappresentativo per tendere verso i suoi limiti estremi [...] Non esisterà uno storico, non tolleremo che esista uno storico, che assolvendo una funzione maggiore del linguaggio, offrendo i suoi servizi alla lingua del potere, ricostruisca i fatti, innestandosi sul nostro *silenzio, silenzio ininterrotto, interminabile, rabbiosamente estraneo* [...] *Un discorso senza oggetto comincia a parlare*”. Citado en (Cacciari, Rella, Tafuri, Teyssot, 1977: 19-20) y (Rella, 1978: 65).

01. Umbral de positividad: momento a partir del cual una práctica discursiva se individualiza.
02. Umbral de epistemologización: cuando en el juego de una formación discursiva, un conjunto de enunciados pretende hacer valer unas normas de verificación y de coherencia.
03. Umbral de cientificidad: Cuando la figura epistemológica así dibujada obedece a cierto número de criterios formales, cuando sus enunciados no responden solamente a reglas arqueológicas de formación, sino además a ciertas leyes de construcción de las proposiciones.
04. Umbral de la formalización: cuando ese discurso científico, a su vez, pueda definir los axiomas que le son necesarios, los elementos que utiliza, las estructuras proposicionales que son para él legítimas y las transformaciones que acepta (Foucault, 2008: 242-243).⁴

Ahora bien, pese a que efectivamente la crítica a una falta de existencia del momento constructivo en Foucault por parte de Tafuri es ampliamente problemática, no sucede lo mismo cuando le recrimina el excesivo aislamiento al que somete sus discursos. A este respecto argumenta Tafuri cómo el mayor punto débil de la arqueología como metodología histórica se basa, precisamente, en la excesiva concreción de su objeto en tanto lingüístico; concreción que para Tafuri supone el abandono de la necesaria interdisciplinariedad como condición obligada para poder llegar a la historia material realmente real. Dicha crítica, realizada por Tafuri a propósito de los comentarios de Foucault sobre el *Ceci n'est pas une pipe* de Magritte, culmina afirmando la imposibilidad de la metodología foucaultiana para manejar el ámbito propio de la contradicción, de la negatividad de la realidad en tanto que acumulación de contradicciones sin posibilidad de síntesis armónica. Una problematicidad introducida a nivel óptico y derivada de la “dialéctica negativa” expuesta por Massimo Cacciari en su relectura hegeliana a principios de los años 70. De este modo, para Tafuri, la metodología arqueológica de Foucault, al modo del análisis foucaultiano del *Ceci n'est pas une pipe* de Magritte se conforma con analizar todo ámbito y/o aportación disciplinar reducido y re-formalizado en tanto que discursos lingüísticos intraducibles entre ellos. Ahora bien, el hecho de que el encuentro a nivel morfosintáctico o semántico entre distintos lenguajes y/o disciplinas sea imposible desde un punto de vista armónico no impide que en el ámbito de la negatividad de lo real dicho encuentro contradictorio se produzca de hecho. A este respecto afirma Tafuri que:

In ‘ceci n'est pas une pipe’, cosa tiene insieme la pipa rappresentata, quindi il dominio sull'immagine, e ‘ceci n'est par un pipe’, la scrittura? Uno spazio impossibile per Foucault. Noi lo chiameremmo lo ‘spazio dello scontro’, ignorato da Foucault. Cioè, che cosa è avvenuto? Che la ‘dispersione’, quella che Derrida chiamerà la ‘disseminazione’, a direi che la ‘disseminazione’ dei vari discorsi e delle varie pratiche discorsive avviene in Foucault non sulla metafisica, come in Derrida, ma sulle pratiche significanti, che questa ‘dispersione’, questa ‘disseminazione’ delle tracce non può più dar luogo a nessuna ‘ricostruzione’, ma principalmente non dà luogo a nessuno ‘spazio dello scontro’, non dà più luogo a nessuno spazio del conflitto” (Cacciari, Rella, Tafuri, Teyssot, 1977: 43). Y más adelante: “È vero: ogni tecnica ha il suo linguaggio e questi linguaggi non sono traducibili fra loro; ma Foucault sembra volerne ignorare lo scontro reale. Come si scontrano i linguaggi? Basterà rappresentarli, come nel quadro di Magritte. Queste pratiche significanti e di potere convivono, o non convivono, in uno spazio che è quello del potere reale,

⁴ Este recorrido supone, por otra parte, una conclusión paralela a la de Tafuri respecto a la negación de la ideología como “conocimiento erróneo” o “falsa conciencia”. “La ideología”, afirma Foucault, “no es una razón suficiente para acusar de error, de contradicción, de ausencia de objetividad, el conjunto de enunciados”. (Foucault, 2008: 241). En efecto, si se define como conocimiento científico solamente uno de los umbrales del saber que lleva incorporado una práctica discursiva en tanto *epistème*, la ideología serán todos los niveles del saber previos a que el conocimiento llegue al umbral de cientificidad, pero que no por ello, pese a ser un conocimiento no científico, implique una falsa conciencia de la realidad.

gestito, político. Questo spazio sarà anche topologico, avrà un centro, avrà più centri; ma esiste, o non esiste, come sembra suporre Foucault?” (Cacciari, Rella, Tafuri, Teysot, 1977: 44).⁵

Por otra parte, respecto al collage dadaísta en tanto que meta-estructura radical análoga a la metodología de Magritte, es necesario recalcar de nuevo cómo este último no es válido para el propósito que persigue Tafuri, ya que, en última instancia supone la eliminación de las contradicciones del negativo que se quieren evidenciar mediante la voluntad de síntesis que supone el carácter de azar que tal metodología entendida de un modo exclusivamente formal conlleva. Es decir, que debemos establecer nítidos límites entre la frase “*Ceci n'est pas une pipe*” de Magritte yuxtapuesta a la imagen de una pipa, y los *collages* dadaístas alemanes. En el primer caso, dos discursos perfectamente contruidos y coherentes se yuxtaponen sobre un espacio vacío con la intención declarada de mostrar las fricciones que conlleva el encuentro de los distintos sistemas del lenguaje (en ese caso concreto, del lenguaje fonético con el lenguaje representativo mediante imágenes) entre sí con el propósito último de emitir un juicio crítico con respecto a la idea de una realidad-una-y-coherente. En el caso de los *collages* dadaístas, en cambio, el excesivo azar de objetos recogidos de la metrópoli en tanto que mera masa de *objects trouvés*, anuncia, más que la intención de exponer el carácter contradictorio de la realidad, la aspiración a un horizonte de síntesis debido al acto voluntario de su asociación, revelándose nuevamente de este modo, el carácter nostálgico que Tafuri atribuyó finalmente al dadaísmo fuese este en su versión subjetiva del dadaísmo suizo, como en la constructivista del dadaísmo alemán:

“Le monadi costrette a scontrarsi tra loro in un collage hanno in comune un campo, un limite, che è quello stesso della tela o del foglio. Si scopre, così, che scopo del montaggio non è tanto mostrare l'isolamento tragico delle cose, quanto il movimento di 'interiorisation-idéalisation-relève-subrimation' di cui parla Derrida: la separazione (la disseminazione) è anche riconciliazione. La semiotica dell'Aufhebung domina la dialettica dell'avanguardia [...] Ne consegue che il collage è, insieme, manifestazione di una negazione e intreccio fra pulsioni soggettive e reali. Ciò che lega frammenti del collage è l'atto volontario dell'associazione, anche se si tratta di un'associazione che non fa ancora i conti con i propri condizionamenti” (Tafuri, 1976: 10).⁶

Pero una vez hecho esto, únicamente resta aplicar las consecuencias a la multiplicidad de arqueologías realizadas por Foucault como todas yuxtapuestas unas a otras sin intención aparente de mostrar sus contradicciones. Así, encontramos que precisamente este “è il punto non colto da Foucault: la devastazione 'segreta' del linguaggio è un sotterfugio per salvaguardare un principio di sintesi, in cui domini una nuova solidarietà fra i frantumi dell'ordine scompigliato.

⁵ “En ‘ceci n'est pas une pipe’, ¿qué es lo que mantiene unidos a la pipa representada, es decir, el dominio de la imagen, y ‘ceci n'est par une pipe’, la escritura? Un espacio imposible para Foucault. Nosotros lo llamaremos el ‘espacio de confrontación’, ignorado por Foucault. Es decir, ¿qué ha sucedido? Que la “dispersión”, lo que Derrida llama ‘diseminación’, quiere decir que la ‘diseminación’ de los diversos discursos y las diversas prácticas discursivas se produce en Foucault no sobre la metafísica, como en Derrida, sino sobre las prácticas significantes, que esta ‘dispersión’, esta ‘diseminación’ de las trazas no puede dar lugar a ninguna ‘reconstrucción’, que, principalmente, no da lugar a ningún ‘espacio de confrontación’, ya no da lugar a ningún ‘espacio de conflicto’ (Cacciari, Rella, Tafuri, Teysot, 1977: 43). Y más adelante: “Es cierto: cada técnica tiene su propio lenguaje y estos lenguajes no son traducibles entre ellos, pero Foucault parece querer ignorar el choque real. ¿Cómo chocan los lenguajes? Bastará representarlos, como en la pintura de Magritte. Estas prácticas de significación y poder coexisten, o no coexisten, en un espacio que es el del poder real, gestionado, político. Este espacio también será topológico, tendrá un centro, tendrá más centros, pero existe, ¿o no existe, como parece suponer Foucault?”.

⁶ “Las mónadas obligadas a colisionar entre sí en un collage tienen en común un campo, un límite, que es ese mismo de la tela o de la lámina. Resulta, además, que el objetivo del montaje no es tanto para mostrar el trágico aislamiento de las cosas, como el movimiento de la “interiorización-idealización-muestra-sublimación” del que habla Derrida: la separación (la diseminación) es también la reconciliación. Semiótica del *Aufhebung* domina la dialéctica de la vanguardia [...] De ello se desprende que el collage es a la vez una manifestación de la negación y el entrelazamiento de los impulsos subjetivos y reales. Lo que une a los fragmentos del collage es el acto voluntario de la asociación, incluso si se trata de una asociación que aún no ha llegado a un acuerdo con sus propias limitaciones”.

Infatto, come un attento esame dei fotomontaggi dadaisti, di Paul Citroën o di Schwitters dimostra ampiamente, oggetti, immagini e segni sono sottoposti a una doppia operazione di isolamento e connessione (Tafuri, 1976: 10).⁷

En otras palabras, la diferencia primordial entre la interdisciplinariedad metodológica de Tafuri y Foucault reside en sus diferentes actitudes ante la yuxtaposición de la frase *Ceci n'est pas une pipe* y la imagen de una pipa, es decir, no de una pipa real sino de otro lenguaje distinto de representación de la realidad. Así pues, en Foucault, ambos lenguajes son reducidos a un análisis discursivo puro que muestra la intraducibilidad de los mismos de modo que es necesaria una nueva metodología exterior que permita el estudio de sus respectivos sentidos. Dicha metodología es, como ya se habrá adivinado, la arqueología. Para Tafuri en cambio, una vez realizada el análisis lingüístico de los discursos ya establecidos por medio de la genealogía de inspiración nietzscheana común tanto a Tafuri como a Foucault, es necesario el reconstruir nuevamente dichos discursos en su especificidad disciplinar sin recurrir a una meta-metodología arqueológica que analice las diferentes disciplinas desde un único punto de vista discursivo. Una vez realizada dicha re-construcción discursiva múltiple, la metodología historiográfica tafuriana propone la comparación y contraste de dichos discursos reconstruidos con los fragmentos que quedaban tras el análisis lingüístico genealógico o filológico, para, en su comparación interdisciplinar, identificar los puntos de choque, de fricción no armónica, en suma, de incompatibilidad entre los mismos.

Dichos puntos negros o elementos meta-discursivos imposibles de explicar mediante las distintas lógicas metodológicas implicadas serán identificados como el aspecto realmente real, *ontos on*, de la historicidad material de los acontecimientos históricos a explicar. Es decir, que, precisamente todo aquello que no sea representable como lenguaje, que no pueda ser contrastado con otros tipos de lenguajes y disciplinas, será precisamente lo realmente histórico, de forma que se deduce, por tanto, el carácter no histórico y, en última instancia, no real, de los productos de la arqueología foucaultiana, de modo que esta última queda reducida al mismo ámbito que los macro-discursos históricos del XIX que supuestamente criticaba. O lo que es lo mismo, al final, Tafuri le reprocha a Foucault lo mismo que Kierkegaard le reprochaba a Hegel, o Robert Venturi a Louis Kahn; a saber, que toda su obra y metodología no era capaz de captar la realidad sino únicamente el “concepto” o “discurso” de la misma, es decir, una re-presentación o construcción claramente mediada de la misma debido en primer lugar a las categorías gnoseológicas de percepción de la realidad, y en segundo a la metodología concreta utilizada para tratar con dicha construcción cognoscible lingüísticamente de la realidad, que, en realidad, es propiamente meta-lingüística.

Segunda parte: Pro-Aion

Es precisamente por este carácter meta-lingüístico, y por tanto también meta-conceptual de la realidad misma, que Tafuri necesita una meta-metodología capaz de abarcar el mayor número posible de distintos ámbitos de construcción de la realidad (iconología, biografía, economía, arte, sociología, teoría del proyecto, etc...) para, en su confrontación, poder identificar con seguridad qué elementos o aspectos de los distintos acontecimientos históricos no sean en verdad propios de su representación o construcción lingüístico-conceptual.⁸ Así pues, desde este

⁷ “Es la cuestión no captada por Foucault: la devastación ‘secreta’ del lenguaje es un subterfugio para salvaguardar el principio de síntesis, en el que domina una nueva solidaridad entre los fragmentos de un orden desmembrado. De hecho, como un examen cuidadoso de los fotomontajes dadaístas, de Paul Citroën o de Schwitters, demuestra ampliamente, objetos, imágenes y signos son sometidos a una doble operación de aislamiento y conexión”.

⁸ Es decir, que todas las metodologías historiográficas que posean una fuerte estructura gnoseológica que aplican sobre la realidad, lo que están haciendo es, estrictamente hablando, tornarla inteligible de modo que lo que historifican no es tanto la realidad como la parte inteligible de la misma, una parte que sería “real” únicamente en el sentido lógico. En

planteamiento ontológico que, a diferencia de Foucault y en sintonía con el primer Barthes, establece prístinos límites entre la realidad nouménica y el lenguaje conceptual en tanto que categoría transcendental de la construcción de los fenómenos, Tafuri, citando a Barthes afirma que “la estructura es, pues, en realidad un simulacro del objeto, pero un simulacro orientado, interesado [...] se produce algo nuevo, y este algo nuevo es nada menos que el inteligible general; el simulacro es el intelecto añadido al objeto [...] la creación y la reflexión no son, en este caso, ‘impresiones’ originales del mundo, sino una auténtica fabricación de un mundo semejante al primero, no para copiarlo sino para hacerlo inteligible” (Tafuri, 1972: 232).

Como se verá a continuación, toda esta pequeña teoría del conocimiento estructuralista está directamente fundamentada en una concepción óptica completamente problemática y contradictoria. En otras palabras, para Tafuri, al igual que para Cacciari, lo realmente real de la realidad, el *ontos on* de la misma, se define mediante la dialéctica negativa en tanto que infinita acumulación de contradicciones sin posibilidad de síntesis. De esta forma, al modo de la concepción metropolitana del dadaísmo alemán o de *La filosofía del dinero* de Simmel, la realidad última que debe ser conocida y ex-puesta por el historiador será precisamente todo aquello que ex-ceda por definición las categorías y estructuras gnoseológicas aplicadas sobre el puro acontecimiento empírico para tornarlo lógico, racional, y por tanto comprensible. A este respecto, ya afirmaba Tafuri cómo “la única forma de aproximación no metafísica al estructuralismo es la empírica” (Tafuri, 1972: 219).

Dentro del ámbito de la metodología historiográfica, dicha aproximación no metafísica al estructuralismo se centra sobre el carácter construido del documento histórico *qua* documento. Al igual que para Le Goff y la tercera generación de la Escuela de los *Annales* francesa, para Tafuri, los documentos históricos son construidos por el historiador en tanto que documento histórico.⁹ Se establece así una concepción “constructiva” del documento, y por tanto de la historia entera de modo que dicha diferenciación ontológica entre la realidad del acontecimiento histórico y la construcción del documento histórico adquiere el significado de un intento por escapar a toda estructura histórica *a priori* que, cual lecho de Procusto, pre-determine el sentido o adjudique una pre-establecida orientación al acontecimiento histórico, pues, para Tafuri, “toda estructura histórica sólo revela la coherencia de las propias relaciones internas a la luz de parámetros definidos por las elecciones críticas del historiador. La periodización se convierte de este modo en instrumento disponible para una lectura ‘intencionada’ de la Historia” (Tafuri, 1972: 18).¹⁰

En última instancia, lo que se necesita es una metodología capaz de, en continua crítica de sus propias categorías lingüístico-conceptuales, poder identificar y desenmascarar todo lo que en la explicación de la realidad del acontecimiento histórico no pertenece al mismo sino a sus condicionamientos lógico-conceptuales. En última instancia, se busca un procedimiento apofático que logre identificar las paradojas y contradicciones de las explicaciones presentes de modo que se abra una quiebra de las estructuras lógico-conceptuales que permita abismar un horizonte

otras palabras, únicamente la parte “lógica” o “racional” de la realidad puede ser comprendida “lógica” o “racionalmente” por el intelecto mediante conceptos y/o estructuras de sentido. Frente a dicha historia del “concepto” o de la “razón”, lo que Manfredo Tafuri intentará alcanzar será una historia de los “acontecimientos” en tanto que aspecto de la “realidad realmente real” que excede la inteligibilidad humana misma y que precisamente por ello, muchas veces será percibida en tanto que paradoja de la razón.

⁹ Así, mientras que para Febvre, “elaborar un hecho significa construirlo. Si se quiere, proporcionar la respuesta a un problema. Y si no hay problema, eso quiere decir que no hay nada. No hay hecho o hecho-histórico sino dentro de una historia problema” (Le Goff, 1991: 34), para Tafuri “non esiste, insomma, un documento che fa individuare un problema: è il problema che conduce al documento. [...] Credo ancora accettabile il paradosso di Le Goff, secondo cui il documento, per sua natura, mente”. (Irace, 1984: 28).

¹⁰ Esta lectura intencionada de la historia será denominada por Tafuri como “historia” o “crítica operativa” en tanto que “un análisis de la arquitectura (o de las artes en general) que tenga como objeto no una advertencia abstracta, sino la ‘proyección’ de una precisa orientación poética, anticipada en sus estructuras y originada por análisis históricos dotados de una finalidad y deformados según un programa” (Tafuri, 1972: 177).

meta-lógico de aparición de la realidad. Dicha metodología podemos resumirla de forma sumaria en tres apartados generales. En el primero, en consonancia con la arqueología de Foucault, se procederá mediante el método genealógico-filológico a la crítica de los discursos históricos ya construidos. En este primer apartado tendrá una importancia primordial la crítica al concepto historiográfico de origen.

En efecto, tanto para Foucault como para Tafuri, la crítica genealógica a los discursos construidos debe llegar hasta la anulación misma de un concepto de origen unitario directamente dependiente de unas estructuras gnoseológicas completamente crónicas. En otras palabras, la forma que tenemos de pensar el tiempo y por lo tanto la historia como una sucesión lineal y teleológica de instantes presentes en la dirección pasado-presente-futuro de modo que se establezca entre ellos una relación lineal de causa-efecto (las acciones presentes están causadas por ciertas acciones pasadas y son causa a su vez de las acciones futuras de modo que toda la línea histórica se construye como una cadena causal de transmisión de un sentido dejando fuera de la historia todo aquello que no tenga una relación con dicha cadena), promueve que toda explicación histórica de corte cronológico suponga un origen primario de todo a partir del cual todo sea comprensible mediante la aplicación de las relaciones lineales de causalidad. Frente a esta obsesión paranoica por la unidad del origen afirma Tafuri, ¿por qué un inicio? ¿No resulta más productivo multiplicar los inicios, reconociendo que allá donde todo se conjura para que yo reconozca la transparencia de un ciclo unitario se oculta un entretejido de fenómenos que pretenden que se les conozca como tales? [...] orígenes míticos [...] positivismo ochocentista [...] un origen [...] un punto o estadio final, un punto o estadio que lo explique todo” (Tafuri, 1984: 8).

Ahora bien, la genealogía es precisamente la metodología lingüística que a través del análisis filológico del lenguaje permite comprobar cómo dicha concepción del origen nunca existe en realidad, sino que, al modo del nacimiento de un río, dicho supuesto origen unitario no es sino una acumulación fragmentaria y heterogénea de múltiples orígenes cada uno con una lógica de actuación distinta sobre la realidad y que, por lo tanto, requiere de una disciplina distinta que logre dar o construir un discurso sobre cada aspecto de la misma. Este método genealógico se propone pues como una indagación en los orígenes cuya búsqueda de la procedencia no funda, sino que al contrario “remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo” (Foucault, 1977: epígrafe 3). Además, como resultará evidente, dicha puesta en jaque a la estructuración cronológica del tiempo y de la historia por medio de la genealogía exigirá una nueva concepción óptica del tiempo que permita a Tafuri fundamentar el carácter problemático de la realidad como dialéctica negativa. Dicha temporalidad la encuentra Tafuri, de manos de Cacciari, en el antiguo tiempo griego del Aion.

Dicha temporalidad, también analizada a finales de los 60 por Althusser y Deleuze, se caracteriza por ser en palabras de Cacciari, *Inizio da sempre*. En otras palabras, se supone la temporalidad aiónica como doble necesario y fundamento de Cronos, de modo que frente al movimiento temporal crónico de sucesión causal, Aion será el momento de la creación ex-novo, de la generación del acontecimiento *qua* acontecimiento desde el que se pueda hincar nuevas líneas causales de corte crónico. Es, por tanto, esta y no otra la forma en que Aristóteles ya se aproximaba al Aion en el libro IV de la *Física*. Allí, condenado a la paradoja de tener que aceptar un recorrido infinito de causas anteriores del movimiento dada la homogeneidad y linealidad del tiempo crónico, Aristóteles terminaba postulando la necesidad de un tiempo-otro que, frente al movimiento en tanto que traslación de una sustancia que va de un lugar a otro, se caracterizaba por la generación del movimiento mismo, del movimiento en sí, sin sustancia alguna de la que partir. De este modo tenemos pues que el pasado no puede ser caracterizado simplemente como lo anterior al instante presente según un movimiento de sucesión racional.

En otras palabras, la comprensión histórica de una actuación no puede ser ni la cadena causal de relaciones lineales cronológicas que han llevado a él, a su forma concreta, ni tampoco, y

esto es lo importante, la narración sincrónica de múltiples microcausas superpuestas que den el mismo resultado. Pues cada vez que hablamos de Aion, o de relaciones aiónicas, nos referimos a ese núcleo de problematicidad que va más allá, no solo de la lógica causal de sucesión, sino también de la lógica causal de la identidad. Adentrarse en la temporalidad aiónica como ese doble oculto de las relaciones crónicas supone intentar enmarcar del modo más preciso posible los momentos de indeterminabilidad causal donde la cadena crónica se rompe, donde esta no puede tener sentido ya, y es necesario que el Aion genere el mismo pasado *ex-nihilo* abriendo en ese mismo instante el futuro en toda su violencia.

Así pues, desde un punto de vista aiónico, el pasado ya no puede ser concebido bajo el prisma del descubrimiento o re-presentación de una verdad metahistórica a la que accedemos desde el presente, ya que este pasado entendido como “factum” adquiere sentido únicamente en función de lo que ha sucedido con posterioridad, dando a su vez un horizonte de sentido al futuro por-venir. Pero si rompemos la causalidad crónico-lineal pasado-presente-futuro y entendemos el pasado como presente-pasado, es decir, como un presente que sin saber lo que va a ocurrir después ni lo que ocurrió antes evita dichos horizontes de sentido creados a partir de documentos del pasado, entraremos en una noción que entiende 1) el futuro en tanto que definido *a priori* como aquello imposible de preveer, es decir, como aquello que no depende de la ley de causalidad, de modo que 2) el presente pasa a ser aquel instante de posibilidad de la entrada de la novedad absoluta imposible de preveer, o la apertura infinita de todo horizonte de sentido hasta su autoaniquilación; y por último 3) el pasado comienza a ser visto en tanto que presente-pasado como instantes no actuales que posibilitaban cada uno de forma distinta la entrada de lo absoluto imposible de preveer en cada momento de la historia. Así, en lo que se refiere a la labor propia de la nueva figura esbozada por Tafuri para el historiador, éste debería intentar reconstruir el pasado en tanto que construcción del contexto pasado como presente-pasado y, evitando todo conocimiento deducido a partir de datos ocurridos con posterioridad, re-construir el ámbito de indeterminabilidad e inestabilidad propia de todo presente-acontecimiento, sea visto desde el presente como presente-pasado, o no. De esta forma, la temporalidad puramente aiónica se delinea como la continua apertura del acontecimiento: Aion es pues ese elemento temporal originario que, en cada acontecimiento, supone la ruptura de la causalidad de la sucesión, abriendo al máximo en cada instante la radical indeterminabilidad de la historia.

Tercera parte. Consecuencias

Con esto tenemos establecido qué debe buscar el historiador, a saber, propiamente lo incognoscible de la absoluta indeterminabilidad causal de los acontecimientos históricos, o lo que es lo mismo, la problematicidad de la realidad, sus contradicciones accesibles a la mentalidad gnoseológica en tanto que paradojas. En este sentido, será precisamente todo ese conjunto de contradicciones y paradojas lo que supondrá lo propiamente-histórico-material, lo realmente real del acontecimiento histórico ajeno ya a condiciones de percepción gnoseológicas y estructuras de sentido generadas de forma exterior a la materialidad histórica por parte del hilemorfismo gnoseológico. Un verdadero materialismo histórico ajeno a toda estructura y teleología histórica yace pues en la base de la metodología interdisciplinar de Manfredo Tafuri. Un materialismo histórico como única forma de garantizar un significado de los acontecimientos históricos inmanente a la misma historia, es decir, que encuentra dentro de la historia misma el significado y el sentido comúnmente adjudicados desde el exterior. Además, es precisamente en este concreto sentido que Tafuri lee la obra de Marx, en contra de las lecturas menchevistas del marxismo como materialismo histórico trascendente, es decir, como guiado o dirigido por una razón extra-histórica supuestamente económica, de lucha de clases.

“A tal punto estoy dispuesto a reconocer a Marx, más que al marxismo, su enorme importancia para la historiografía, por haber comprendido que las estructuras existen, que son defini-

das y, sobre todo, que son dinámicas. Es decir, si asumimos el significado de la esquematización de la lucha de clases como ‘tipo ideal’ weberiano, tendremos en tal caso un modelo historiográfico destructivo, dinámico, que tiene razón de su cambio dentro de sí mismo, no fuera. Existe el cambio en cuanto la estructura es de por sí inestable, entonces este modelo no será más válido, sino más rico” (Tafuri, 1985: 9-10).

Además, este materialismo histórico-empírico genera también la obligación primaria de todo historiador por aumentar la problematización y malestar de los discursos históricos ya creados y motivados por unas condiciones estructurales de producción y división del trabajo específicas que actúan directamente en contra de la objetividad histórica material de los acontecimientos *qua* acontecimientos. Es decir, que únicamente generando dudas, atacando con rigurosidad filológica las lecturas y discursos históricos ya generados desde metodologías fuertemente formalistas, y haciendo aparecer las problematizaciones, contradicciones y paradojas de los acontecimientos históricos podremos alcanzar un nivel crítico de la historia, a salvo de las deformaciones gnoseológicas producidas por las metodologías formalistas. En este sentido, “is the problem and not the object what concerns the historian” (Ingersoll, 1995: 97).

En otras palabras, “la crítica tiene la obligación de aumentar este malestar, de hacer precisa y operativa la ‘disensión’ del arquitecto, de exasperar su situación objetiva [...] La actividad histórica, en la más total indiferencia frente a la acción positiva, se convierte así en ‘crítica de las ideologías arquitectónicas’ y, en cuanto tal, en actividad ‘política’, aun cuando mediatemente política. El poner en evidencia aquello que la arquitectura es, en cuanto disciplina históricamente condicionada e institucionalmente funcional al ‘progreso’ de la burguesía precapitalista primero, y a las nuevas perspectivas de la civilización del Capital, luego, ha de ser reconocido como el único objetivo revestido de sentido histórico, por parte de quien pretenda forzar la misión asignada a los intelectuales a partir del Iluminismo” (Tafuri, 1972: 286).

Ahora bien, queda aún el explicar cómo acceder hasta ello. En este punto, una vez realizada la destrucción genealógica de los discursos crónicos establecidos en el siglo XIX que permita la apertura del horizonte aiónico, la metodología a emplear consistirá, dada la imposibilidad de no conceptualizar lingüísticamente la realidad por medio de estructuras gnoseológicas, en una nueva creación de discursos lo más amplia posible para su posterior comparación mediante choques forzados. Todos los elementos paradójicos y/o contradictorios que aparezcan en estas comparaciones interdisciplinarias de discursos re-construidos con el horizonte aiónico en mente serán por lo tanto la parte no gnoseológico-determinada de la historia, el elemento histórico de por sí o lo realmente histórico, es decir, el momento de generación de un nuevo acontecimiento histórico inexplicable mediante relaciones causales de temporalidad crónica. Pero en vistas a la re-construcción de esos discursos, nos encontramos con la radical violencia de que no existe metodología posible alguna, sino que todas son válidas, cada una en su ámbito disciplinar de validez. Tenemos por tanto que “every historiographical instrument is by definition arbitrary, its validity scarcely measurable in terms other than those based on the fruitfulness of the effects it manages to produce” (Tafuri, 1997: 154). Para Tafuri, tal y como afirma Antonio Piza, “no parece que pueda existir otro camino que el indicado por un ponderado eclecticismo metodológico” (Piza, 2000: 119).¹¹ Así pues, defiende Tafuri, “la imposibilidad de la noción de método, porque no sé como se podría destruir con un método [...] El análisis de una obra debe ser capaz de combinar todos los métodos, iconología, filología, iconografía, purovisibilismo, lecturas históricas sobre las diferencias entre escuelas, biografía, crítica sociológica, contextual, política. Pero lo importante es entender que ninguna funciona sola” (Tafuri, 1983: 10).

¹¹ Conviene recalcar que dicho eclecticismo metodológico no es en absoluto un relativismo, pues depende directamente del material histórico que se esté estudiando (la aplicación del método iconológico, por ejemplo, no posee la misma conveniencia respecto al Palacio de Carlos V en Granada que a la obra de los *New York Five*) y de la construcción de documentos que se produzca durante dicho estudio (es decir, que existe en la historia un círculo hermenéutico, y en tanto que limitado por la filología no es un círculo vicioso).

Una propuesta realmente interdisciplinar que, dadas las continuas muestras de su fracaso académico, ratifican el tópico de la investigación interdisciplinar como lo que siempre ha sido, vana publicidad de un discurso políticamente correcto aún centrado en el mito estructuralista de la armonía de los saberes. Las causas de este fracaso, como no podía ser de otra manera, dependen directamente de la necesidad que dicho Departamento de Historia *tout-court* requería para alterar la división interdepartamental ya creada, es decir, en última instancia, la división del trabajo establecida. Será pues el análisis de toda interdisciplinaria histórica desde este concreto punto de vista de la división del trabajo intelectual el que permita al historiador comprender más profundamente el por qué de las continuas deformaciones y malformaciones a las que se somete la práctica supuestamente interdisciplinar:

“L’ intreccio di lavoro intellettuale e di condizione produttive mi darà, in tal caso, l’ unico parametro per ricomporre il mosaico dei pezzi risultanti dallo smontaggio analitico precedentemente compiuto [...] due conseguenze immediate: 1) Rispetto alla storiografia classica, obbliga a rivedere tutti i criteri di periodizzazione [...] 2) metodo proposto sposta l’ attenzione dal piano delle comunicazioni immediate a quello dei significati ultimi. Vale a dire, obbliga a misurare la ‘produttività’ delle innovazioni linguistiche [...] a sottoporre il regno delle forme simboliche al vaglio di un’ analisi capace di mettere in ogni istante in causa la legittimità storica della divisione capitalistica del lavoro” (Tafuri, 1975: 277).¹²

Con este horizonte de los desarrollos históricos de la división del trabajo en la modernidad, Tafuri vuelve sobre el concepto de ideología, el cual, en lugar de entenderse bajo la simplificación lukácsiana de falsa conciencia, experimenta un acercamiento a las concepciones de Foucault o Althusser en tanto que conocimiento o “saber” pre-científico, cuya utilidad, en el caso de Tafuri, se explicita en tanto que iluminadora de ausencias. Es decir, identificada la ideología de una disciplina en tanto representación del mundo, relacionada directamente no tanto con su sistema de producción exclusivo como con la división del trabajo desde la cual se forma, el objetivo del historiador-crítico es detectar no lo que la ideología dice, sino precisamente lo que evita.¹³ Una vez identificada la determinada ausencia, el análisis es llevado hacia las condiciones de posibilidad que dicha ausencia requiere en el sistema de producción. En el caso de la ideología arquitectónica, Tafuri comenta tres funciones principales de la ideología en la realidad moderna más allá del puro valor documental.

1. “Una ideologia progressiva [...] puntando sul solo strumento dell’ immagine, un salto teso a una presa di possesso del reale globale e totalizzante [...] ridotta a pura propaganda.
2. Una ideologia regressiva, vale a dire, un’ utopia della nostalgia.

¹² “La relación entre la condición de trabajo intelectual y la producción me dará, en ese caso, el único parámetro para reconstruir un mosaico de piezas resultantes del desmontaje analítico previamente hecho [...] dos consecuencias inmediatas: 1) Respecto a la historiografía clásica, obliga a revisar todos los criterios de periodización [...] 2) el método propuesto cambia el enfoque desde el plano de la comunicación instantánea a la de los significados últimos. Es decir, se compromete a medir la ‘productividad’ de las innovaciones lingüísticas [...] para enviar el reino de las formas simbólicas a un análisis capaz de poner en cada momento en tela de juicio la legitimidad histórica de la división capitalista del trabajo”.

¹³ Por ejemplo todas las arquitecturas excluidas de un supuesto “Movimiento Moderno” o su posterior identificación unitaria bajo el común denominador de “Arquitectura Expresionista”, lectura que, como puro contrario del “Movimiento Moderno” no hace sino reafirmarlo. Afirma Tafuri: “Ma lo ‘scarto’ che l’ opera compie rispetto all’ altro da sé è a sua volta colmo di ideologia [...] Di esse sarà possibile ricostruire la specifica struttura; ma avvertendo che fra l’ ideologia incorporata nei segni dell’ opera e i modi correnti di produzione ideologica esiste sempre uno scarto” (Tafuri, 1975: 278).

3. Un'ideologia che insiste direttamente sulla riforma di istituzioni primarie relative alla gestione urbana [...] modi di produzione e un diverso assetto della divisione del lavoro [...] gestione democratica delle trasformazioni fisiche delle città e dei territori" (Tafuri, 1975: 279).¹⁴

En otras palabras: propaganda, nostalgia, o reformismo. En todos los casos, el problema de la arquitectura remite al de la historia en tanto que forma de analizar el rol del arquitecto como intelectual con el sistema de producción y la división del trabajo, pues el proceso que comienza en el siglo XV no es sino el de la progresiva racionalización del trabajo y la definición del rol del arquitecto como aquel profesional de la organización formal que quiere acceder a los ámbitos no formales de esta. Pero, dada la inmanencia del historiador en este proceso, una historia crítica de la arquitectura debe ejercer también la crítica respecto a sí misma, es decir; desde la función del arquitecto como organizador formal a las consideraciones organizativas no formales, y de ahí al mismo cuestionamiento del orden en tanto concepto, y concretamente en lo que nos afecta, en tanto metodología historiográfica dependiente del lenguaje, y en tanto existencia o no de sí mismo en la realidad. Ahora bien, el planteamiento es interdisciplinar y no multidisciplinar; es decir, las diferencias establecidas entre los distintos niveles de análisis permanecen netas, pero la condición de posibilidad de un trabajo crítico en cada uno de ellos remite necesariamente a un análisis de los demás. En las mismas palabras de Tafuri: "È piuttosto importante non confondere i diversi piani di analisi. Vale a dire, è necessario vagliare con metodi differenziati prodotti che interferiscono, in modo differente, nel quadro dell'assetto produttivo [...] eclettismo metodologico". (Tafuri, 1975: 278). Para ello, en 1977, Tafuri reclamaba como condición ineludible de un auténtico trabajo interdisciplinar que no anulara las especificidades disciplinares al modo de la arqueología foucaultiana, la creación de "un solo departamento que comprendiera todas las historias posibles e imaginables, que fundiese el actual Instituto de Historia Político-Económica, dirigido por Gaetano Cozzi, con el Instituto de Historia del Arte de Mazzariol, el Instituto de Historia de Arquitectura y, eventualmente, algunos sectores de Historia de la literatura. Una especie de enorme lugar de concentración de todos los saberes históricos posibles" (Tafuri, 1985: 6).

Ahora bien, esta unificación y concentración de todos los saberes posibles no debe ser mezclada de ningún modo con el intento de creación de una historia universal o total al modo de las grandes filosofías de la historia de los siglos XVIII y XIX como por ejemplo representan las obras de Voltaire o Hegel, sino que son precisamente este tipo de historias y macro-discursos los que, como hemos visto, son objeto de las críticas de Manfredo Tafuri por suponer la violencia de una estricta jerarquía o estructura metodológica sobre los acontecimientos históricos, siempre plurales e interdisciplinares. Así, afirma Tafuri explícitamente que "la historia global no existe, o mejor dicho, soy muy escéptico respecto a ella. Puede existir una historia que tiende en todo caso a una simulación de la totalidad" (Tafuri, 1985: 9)

Por último, no queremos terminar el presente artículo sin advertir cómo, debido en parte a esta específica división académica del trabajo intelectual que todo intento de investigación verdaderamente interdisciplinar debe sufrir, y pese a cualquier publicidad o propaganda de corte lyotardiano sobre la crisis de las grandes narraciones, el contexto académico actual mantiene y re-legitima día a día dichas grandes narraciones por medio tanto del no-cuestionamiento radical de las periodizaciones ya establecidas como de la hiper-especialización micro-histórica unidisciplinar de tintes neo-positivistas de la mayor parte de las tesis doctorales realizadas. A este respecto, ya afirmaba Tafuri cómo, "en el actual sistema se tiende a convertir al estudiante en

¹⁴ "1. Una ideología progresista [...] señalando sobre el sólo instrumento de la imagen, un paso destinado a la toma de posesión de los bienes globales [...] reducida a pura propaganda. 2. Una ideología regresiva, es decir, una utopía de nostalgia. 3. Una ideología que insiste en la reforma de las instituciones primarias directamente relacionadas con la gestión urbana [...] los modos de producción y una estructura diferente de la división del trabajo [...] la gestión democrática de las transformaciones físicas de las ciudades y territorios".

un monomaniaco precoz: cualquier tema que le deslumbra en un curso monográfico tiende a convertirse para él en su mundo histórico absoluto, recorriendo de este modo el camino de una falsa, en cuanto miope, especialización [...] Esto, además, es un *handicap* considerable, porque el estudiante de arquitectura está expuesto a las más lamentables invenciones historiográficas de algunos profesores de proyectos, y no sólo en lo que concierne a la arquitectura contemporánea” (Tafuri, 1996: 15).

Así pues, para Tafuri, mientras que la labor historiográfica actual se vende a sí misma bajo la bandera de las micro-historias en contra de las grandes narraciones del XIX, en realidad, se trata únicamente de una *nuova scolastica* que, debido al no cuestionamiento de las macro-periodizaciones historiográficas (Renacimiento, Manierismo, Barroco, Neoclasicismo, Romanticismo) contribuye directamente a las deformaciones y manipulaciones del material histórico estudiado. Consecuencia directa de esta falta de estudio total de la historia motivada por la ausencia de un *Dipartimento di Storia tout-court* es pues la repetición, en otra escala de estudio, de los discursos ya creados alrededor del siglo XIX: “C’è un grande rampantismo accademico, un forte spostamento degli studi su aree cronologiche che vengono molto spesso abbracciate per la facilità di accesso alle fonti, a discorsi già fatti” (Corsi, 1995: 150).¹⁵ Todo ello “per produrre alla fine una monografia di quattrocento pagine su cui non ci può essere polemica o dissenso” (Corsi, 1995: 150).¹⁶ En resumen, la hiperespecialización humanística es vista por Tafuri como “di una decadenza incredibile”, donde “quello che la caratterizza è il diletantismo senza freni [...] il tentativo di scoop, il tentativo di creare una sintesi quando non è ancora necessario, o quando è prematuro, o insegnando ai giovani anche un modo totalmente approssimativo di legare la storia dell’arte alle altre storie” (Corsi, 1995: 150).¹⁷ Ahora bien, que nadie crea que para poder cambiar este tipo de producción intelectual baste con una nueva concepción óptico-temporal y su correlato meta-metodológico: “Inefficace sarà ogni riforma universitaria o dell’insegnamento superior che non tenga presente la necessità di un’organizzazione degli intellettuali ‘dentro i’ processi di produzione, che non li prepari ad attività altamente socializzate, che non li liberi da concenzioni che vedono l’intellettuale stesso spacciarsi per esponente dello spirito” (Tafuri, 1977: 34).¹⁸

¹⁵ “Existe un gran rampantismo académico, un fuerte cambio de los estudios sobre los períodos cronológicos que a menudo vienen determinados por la facilidad del acceso a las fuentes, en los discursos ya realizados”.

¹⁶ “Para, al final, producir una monografía al final de cuatrocientas páginas en las que no puede haber ninguna controversia o desacuerdo”.

¹⁷ “Lo que lo caracteriza es un amateurismo sin frenos [...] el intento de crear una síntesis cuando no lo necesite o cuando es demasiado pronto, o enseñando a los jóvenes un modo totalmente aproximado de leer la historia del arte a la luz de las otras historias”.

¹⁸ Ineficaz será toda reforma universitaria o superior que no tenga en cuenta la necesidad de una organización de intelectuales “dentro” de los procesos de producción, que no les prepare para actividades altamente socializadas, que no les libere de las concepciones que ven al intelectual hacerse pasar por un exponente del espíritu.

REFERENCIAS

- Corsi, P. (1995). "Per una storia storica. Intervista a Manfredo Tafuri". *Casabella* 619-629.
- Foucault, M. (1977). *Nietzsche. La genealogía, la historia*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- (2008). *La arqueología del saber*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Ingersoll, R. (1995). "There is no criticism, only history: Entrevista con Manfredo Tafuri". *Casabella* 619-620.
- Irace, F. (1984). "Manfredo Tafuri. Entrevista", *Domus* 653.
- Le Goff, J. (1991) *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Buenos Aires: Paidós.
- Pizza, A. (2000). Antonio. *La Construcción del Pasado*. Madrid: Celeste Editores.
- Cacciari, M., Rella, F., Tafuri, M., Teyssoit, G. (1977). *Il dispositivo Foucault*. Venecia: CLUVA, Librería Editrice Cooperativa.
- Rella, F. (1978). *Il mito dell'altro. Lacan, Deleuze, Foucault*. Milano: Fletrini Editore.
- Tafuri, M. (1972). *Teorías e Historia de la arquitectura*. Barcelona: Editorial Laia.
- (1975). "Architettura e storiografia: Una proposta di metodo". *Arte Veneta* 29.
- (1976). "Ceci n'est pas une ville". *Lotus* 13.
- (1977). "L'unità della storia". *Casabella* 423.
- (1981). "The Uncertainties of Formalism: Victor Sklovskij and the Denuding of Art". *Architectural Design* 50 (Profile: Porphyrios, Demetri (ed) *On the Methodology of Architectural History*).
- (1983). "Entrevista a Manfredo Tafuri", *Materiales*, 1.
- (1984). *La Esfera y el Laberinto. Vanguardia y arquitectura de Piranesi a los años '70*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- (1985). "Entrevista con Manfredo Tafuri", *Materiales* 5.
- (1996). "Historia, Conservación, restauración. Entrevista a cargo de C. Baglione y B. Pedretti". *Arquitectura*, 307.
- (1997). "Main Lines of the Great Theoretical Debate Over Architecture and Urban Planning. 1960-1977". *A+U* 365.
- Tafuri, M. & Foscari, A. (1983). *L'armonia e i conflitti. La chiesa di S. Francesco della Vigna nella Venezia dell '500*. Torino: Fletrini Editore.

SOBRE EL AUTOR

Jorge León: Coordinador de Investigación de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura desde 2012, donde imparte las asignaturas de Urbanismo III y IV y Cultura y Teoría en Arquitectura V y VI como profesor titular. Arquitecto Superior (2007), Licenciado en Filosofía (2008), Doctor en Historia (2011), Diploma en Estudios Artísticos por la Universidad de Navarra (2012). Especializado en Diseño y Programación Web (2012) e Infoarquitectura (2013). En 2012 abre junto a sus socios, Ismael Martín y Ana Ruiz, el despacho de Arquitectura MLDG, intencionalmente orientado a un enfoque altamente interdisciplinar que abarca arquitectura, urbanismo, diseño, teoría del proyecto, y diversos proyectos artísticos como el diseño de escenografías, la dirección de cortometrajes, o la realización de obras de teatro, performances, y arte on-line caracterizados todos ellos por una fuerte presencia de las nuevas tecnologías de comunicación.

La fiesta del carnaval en la obra pictórica de Evaristo Valle

Alicia Vallina Vallina, Universidad Complutense de Madrid, España

Resumen: “La obra del artista asturiano Evaristo Valle está plagada de referencias antropológicas vinculadas, en muchos casos, a la festividad pagana del carnaval. Esta hunde sus raíces en la mitología clásica, si bien ha ido acompañando al hombre a lo largo de los siglos en sus innumerables manifestaciones artísticas. En el siguiente artículo se evidencian los orígenes clásicos de la fiesta del carnaval y se analiza la obra del gijónés a la luz de las principales características de una festividad que despierta los sentidos primigenios del hombre y su naturaleza irracional”.

Palabras clave: Evaristo Valle, carnaval, antropología, fiesta, pintura

Abstract: “The work of the Asturian artist Evaristo Valle is riddled with anthropologic linked references, in many cases, to the pagan festivity of the carnival. This one sinks his roots in the classic mythology, though he has been accompanying the man throughout the centuries in his innumerable artistic manifestations. In the following article there are demonstrated the classic origins of the holiday of the carnival and the work of the gijónés is analyzed in the light of the principal characteristics of a festivity that wakes up the original senses of the man and his irrational nature”.

Keywords: Evaristo Valle, Carnival, Anthropology, Holiday, Painting

Introducción

El gran dramaturgo irlandés y admirado por Evaristo Valle, George Bernard Shaw (1856-1950) decía que “*los espejos se empleaban para verse la cara; el arte para verse el alma*”. Y Valle lo llevó a cabo al pie de la letra.

Muchos son los artistas que han escrito sus nombres con leras de oro en la historia del arte universal pero son pocos los que saben retratar en cada pincelada la naturaleza misma de su alma. Valle está en entre esos pocos. Por su apasionada y lírica visión de la naturaleza humana, por su humildad de genio doliente, sufridor en un mundo que muchas veces no comprende y que otras tantas le da la espalda. Valle construye como nadie un universo personal a golpe de recuerdos que guarda en su prodigiosa imaginación y que, dormidos en su alma, despiertan sentimientos cuando las dudas asaltan su tímida personalidad.

Es en el carnaval donde el reino del disparate y del absurdo cobra pureza idealista, donde la poesía del baile y la danza nos hacen recordar la belleza del carácter aldeano. La ventana por la que Valle se asoma a la vida, de gran calidad estética y visual, no es más que una bendición de lo creado: “*a mí me gusta la belleza de lo cercano que con toda su pureza se nos brinda a los ojos y que podemos acariciar llenos de gratitud por el momento dichoso que nos proporciona con su presencia...*”¹.

¹ Valle, E (2000): *Recuerdos de la vida del pintor*. Gijón, Trama Editorial.



Evaristo Valle

¿Quién fue Evaristo Valle?

La figura de Evaristo Valle (1873-1951) supone un antes y un después en la producción pictórica asturiana de finales del siglo XIX. Hombre melancólico, de semblante triste y hondo lirismo, de profundas raíces y sentimientos apegados a su tierra asturiana, Valle es uno de los pintores más delicados y exquisitos de su tiempo. Entre la modernidad y la tradición, alejado de la gran urbe madrileña, foco y núcleo de toda actividad artística, nace en Gijón, ciudad asturiana emergente que desarrolla una gran industria a comienzos del siglo XX. Por tres veces viaja a París, donde conoce de primera mano el ambiente vanguardista de la ciudad del Sena, entablando amistad con Amadeo Modigliani² o con Daniel Urrabieta Vierge³.

La obra de Valle, cargada de intimismo, retrata su tierra asturiana, la idiosincrasia y naturaleza de sus gentes y la crítica, en ocasiones mordaz de una naturaleza humana desesperanzada. La pérdida de valores tradicionales que la industrialización trae consigo, supone una ruptura significativa con lo que hasta entonces el arte asturiano ha ofrecido al panorama pictórico nacional.

El cambio de siglo representa un detrimento del trabajo agrícola y rural en aras de un desarrollo industrial que trae consigo una nueva clase social: el proletariado. La burguesía asturiana, que frecuenta y financia la vida cultural y social de la Asturias de entre siglos, es criticada también por Valle en sus composiciones, apostando en firme por la labor del artesano, pescador y minero. De este modo, la antropología festiva del pueblo ejemplificada en el carnaval, es el tema estrella de la pintura del asturiano. Sus danzas violentas, sus mascaradas grotescas, unen a Valle y a Goya en una temática común a través de los siglos. Su visión de aldeanos báquicos, exaltados por la entrega al vino y la humedad de la tierra asturiana en el que el jolgorio se sucede, supone una crítica al convencionalismo encorsetado de una sociedad que languidece.

El grito de libertad que sus carnavaladas encierran convierte a Valle en un pintor actual liberado de sus ataduras internas a través de la pintura. La vida rural, campesina, apegada a la tradición y al paganismo, supone una explosión de violencia donde el disfraz se convierte en el mejor modo de perder la personalidad abigarrada del resto del año.

Antropología del carnaval

Características principales: personajes y simbología

La fiesta, para ser considerada como tal, ha de tener una manifestación no solo ritual sino también grupal, donde exista una cierta organización y un importante grado de jerarquía. En el caso de las celebraciones populares, estas suponen una alteración del tiempo tradicional para convertirse en una novedad que vulnera las concepciones habituales de orden y jerarquía.

La fiesta del carnaval y su antropología ritual y cósmica han sido abundantemente analizadas a lo largo de las últimas décadas. Nos resultaría demasiado extenso comentar aquí todos los estudios e investigaciones relevantes, por lo que nos centraremos solo en los más significativos a nuestro parecer. Para algunos autores como Gaignebet⁴ y Roma⁵, el carnaval se entiende como

² Amadeo Modigliani (1884-1920). Escultor y pintor italiano, conocido como “Modi” entre sus amistades. Destaca la sensualidad de sus desnudos femeninos. Atormentado y alcohólico muere en París a los 36 años, dejando a su esposa Jeanne Hébuterne, embarazada de nueve meses de su segundo hijo. Hébuterne se suicidaría tras el funeral de Modigliani tirándose desde la ventana de un quinto piso.

³ Ilustrador y dibujante nacido en Madrid en 1851. Se traslada a París con 18 años donde triunfa, destacando entre sus amistades la de Víctor Hugo. Muere en París en 1904.

⁴ Gaignebet, C y Florentin, M. C (1974): *El carnaval. Ensayos de mitología popular*. Altafulla.

⁵ Roma, J (1980): Carnaval. “La festa de festes”. *L’Avec. Revista d’Historia*. Barcelona.

un periodo de “caos creador y generador de vida dentro de una compleja concepción del tiempo primitivo...”. Para Josefina Roma, el carnaval supone el inicio de las fiestas de primavera y comienza con la festividad de la Virgen de la Candelaria, el día 2 de febrero.

Tradicionalmente se considera que si en esta fecha hay luna nueva, el invierno ha concluido. Si la luna es llena, el invierno se prolonga por un periodo de 40 días. Por ello se hace imprescindible en las culturas agrícolas y campesinas celebrar ritos que aceleren y favorezcan la llegada de la primavera. Del mismo modo, esta se relaciona con la observación del sueño del oso, un animal vinculado desde siempre con el mundo primitivo y ancestral. Así, si la luna es llena, el oso, al salir de su guarida concluido el tiempo de hibernación, regresa de nuevo a su cueva, ya que al contemplar demasiada claridad percibe que aún no ha llegado la primavera. Por el contrario, si el oso aprecia en el exterior la presencia de luna nueva, con el predominio de la oscuridad inicia de nuevo su actividad. De ahí deriva la llamada *fiesta del oso* o *día del oso* donde los aldeanos se cubren el rostro con máscaras de este animal con el fin de hacerle salir de su guarida. El carnaval se relaciona además con el mundo de los muertos por lo que es propicio a la realización de conjuros y a la aparición de seres maléficos.

Por otro lado, el carnaval es considerado por muchos autores como una “alegoría del espíritu de la abundancia”, una necesidad de despertar a la tierra de su letargo invernal y hacerla resurgir y florecer con el advenimiento de la primavera. Así, en la Roma antigua y siguiendo a Caro Baroja, se celebraban en este contexto la *Lupercalia* o *Lupercales*. Estas celebraciones tenían lugar durante el mes de febrero. Recibían el nombre de *Lupercales* por tener lugar en la *cueva Luperca*⁶, en el Palatino. Estaban relacionadas directamente con la fertilidad del ganado y de las mujeres y gozaban de gran acogida popular.

Además, el carnaval también se halla vinculado a ciertos rituales de inversión de roles sociales. Según Caro Baroja, es estrecho el vínculo que encontramos entre esta festividad y las conocidas *Saturnales* romanas. Estas se celebraban del 17 al 23 de diciembre ya que solían durar una semana. Eran festejadas en honor al dios de la agricultura y de la cosecha, *Saturno*⁷, hijo de *Júpiter* y rescatado por *Jano*⁸ del repudio de su padre. Según Heers⁹, durante las *Saturnales*, los señores servían a los esclavos y, por la noche, éstos recorrían las calles celebrando con algarabía y jolgorio la alegría de vivir. Según Caro Baroja¹⁰, la inversión de roles se aceptaba como “un recuerdo de la edad feliz en la que había abundancia sobre la tierra y que todos los hombres eran iguales, no existiendo la distinción entre libres y esclavos”. Era el momento de mayor diversión de la festividad la elección del conocido como *rey bufo*, que presidía las celebraciones y banquetes de esos días. En estas fechas destacaba el uso de velas y antorchas que simbolizaban el final del periodo más oscuro del año y la llegada de la luz frente al final de la oscuridad. Así mismo era habitual que los amigos y familiares se hicieran regalos, especialmente figurillas de barro o velas. Regalar dinero como muestra de agradecimiento también era una buena forma de celebrar la fiesta.

Con la llegada del cristianismo, la importancia de las *Saturnales* fue disminuyendo de modo progresivo hasta desembocar en las llamadas *fiestas de locos* medievales. Estas comenzaban el día 6 de diciembre, festividad de San Nicolás de Bari. Ese día, los monaguillos y niños de los coros de las capillas, abadías y catedrales elegían a su peculiar representante (que solía recaer en el más joven), a quien vestían de obispo y hacían acompañar de un cortejo vestido de bufo-

⁶ Referente a la cueva donde, según la leyenda de la fundación de Roma, Rómulo y Remo fueron amamantados por una loba. De ahí viene el término *Lupercal*, referido a *Luperca*, el nombre de dicha loba y que procede del latín “lupus” (lobo). En realidad *Luperca* era un fauno llamado *Luperco*, que se transformó en loba para poder amamantar a los hermanos.

⁷ Asociado por los romanos con el dios griego *Crono*.

⁸ Dios de dos cabezas mirando a cada lado de su perfil. Era el dios romano de las puertas, de los comienzos y de los finales y por eso se le consagra el primer mes del año. Se le atribuye además la invención del dinero, de las leyes y de la agricultura.

⁹ Heers, J (1983): *Fêtes des vous et Canavals*. Paris. Fayard.

¹⁰ Caro Baroja, J (1979): *El carnaval. Análisis histórico-cultural*. Madrid, Taurus, p. 299.

nes o con trajes femeninos. Este personaje era conocido como el *obispo* o *papa de los locos*. Las celebraciones culminaban el día 1 de enero con la *fiesta del asno*. Esta consistía en llevar un asno hasta el coro de las iglesias y, mientras todos los aldeanos imitaban sus rebuznos, se leían unas líneas jocosas y burlescas denominadas *prosa del asno*. Estas celebraciones eran ejemplo evidente de la situación de descontento y crítica que se manifestaba contra las autoridades eclesiásticas, situación que se repetían de modo constante hasta el final de la fiesta.

El cambio de roles y la crítica al poder establecido se convirtieron en el motivo y excusa principal de este tipo de celebraciones. De este modo, las clases más desfavorecidas de la sociedad, los marginados y desarraigados, tenían ahora su lugar en una estructura social que les resultaba hostil en cualquier circunstancia. Estos hechos suponían una burla y crítica satírica a las jerarquías y permitían alcanzar, aunque de modo irreal o ficticio, situaciones de igualdad antes desconocidas. Estos rituales venían a reforzar las diferencias entre el culto oficial de la Iglesia y del Estado respecto al popular, por lo que el carnaval siempre llevó consigo intentos de control por parte de ambas jerarquías¹¹.

Las agrupaciones de las antiguas *fiestas de locos* fueron ganando en complejidad e inundaron la vida ciudadana. Los personajes relevantes de las ciudades, disfrazados con máscaras y viajando en carruajes, cantaban sátiras contra sus enemigos y contra el poder civil establecido al son de música de comparsa. De este modo, se formaron las primeras agrupaciones y compañías carnavalescas, compitiendo entre sí por el título de mejor comparsa de la ciudad. Como consecuencia, muchas de las poblaciones subvencionaban a estos grupos, ya que llegaron a convertirse en símbolo de prestigio de las ciudades. La permisividad y licencias que se permitían durante estas fiestas, unida a la embriaguez que proporcionaba el consumo abundante de vino y el anonimato que suponía el empleo de disfraces y máscaras contribuyeron sobremedida a hacer de esta fiesta la más importante del año.

Durante el siglo XVIII y especialmente durante el XIX, el nacimiento de una nueva clase social, la burguesía, convirtió al carnaval en un espectáculo exhibicionista de su poder social. Pero hemos de considerar, en primer lugar, una serie de aspectos relevantes que caracterizaron al *Siglo de las Luces*. El espíritu racionalista e ilustrado rechazó de pleno todas aquellas manifestaciones. Las principales festividades de carácter popular se asociaron enseguida al atraso de una sociedad irracional y popular, falta de intelectualidad. De este modo, el orden cíclico del tiempo que había regido la cultura ancestral de los pueblos se verá modificado. La nueva distribución del tiempo vendrá de la mano de la industrialización. La reducción de la jornada laboral a 8 horas y la remuneración de los periodos vacacionales aumentan el tiempo de ocio y las posibilidades económicas para su disfrute. El calendario, regido antes por las celebraciones litúrgicas cristianas, se centrará ahora en la celebración de rituales paganos y de carácter lúdico.

Esta nueva concepción de la fiesta caló, desde un primer momento, en la cultura burguesa de las ciudades, siendo los pueblos y pequeñas villas quienes tardaron más en asumir estos cambios. El tiempo es considerado ahora una medida lineal y el hombre, actor secundario de un destino que no puede controlar, una mera pieza del complejo engranaje del universo. Si en las sociedades agrícolas el tiempo estaba vinculado a las estaciones y fertilidad de la tierra y a un sinfín de ritos y creencias, las sociedades industriales dan paso a una nueva sociedad donde el ocio y la festividad van inexorablemente unidas.

El carnaval asturiano o Antroxu

Si bien el carnaval veneciano es el más significativo por tradición y reconocimiento a nivel mundial y el de Cádiz, en nuestro país, el más estudiado y analizado, el caso asturiano posee

¹¹ Especialmente significativas son las llevadas a cabo durante el reinado de Carlos III o durante la dictadura del General Francisco Franco.

ciertas peculiaridades que se hace imprescindible señalar para enmarcar la carnavalada empleada por Valle en su producción pictórica.

En Asturias, al carnaval se le conoce popularmente como *Antroxu*, *Antruejo*, *Anruído* o *Antroido*. El primer día del carnaval es el conocido *Jueves de Comadres*, una celebración de festejo en toda Europa pero especialmente significativa en Asturias. Las mujeres se reúnen para merendar, cantar y bailar el jueves anterior al martes de carnaval. Parece que su origen se puede encontrar en las *Matronalias* romanas, celebradas en honor a Juno Lucina, diosa de la maternidad, del parto y, por extensión, de todas las mujeres. En estas celebraciones, las mujeres solían recibir regalos de sus esposos e hijas y celebraban una serie de rituales en el templo dedicado a la diosa y situado en la colina del Esquilino¹². Para autores como Constantino Cabal¹³ (1877-1867), el origen de la fiesta de las *Comadres* se encuentra en las *Compitales* romanas o fiestas de las cómpitas. Los compitales eran un conjunto de dioses que presidían los cruces de las calles y a los que se les ofrecían ramos de flores. Durante estas festividades se producía una inversión de roles (asociada a los carnavales en su más primigenio sentido), siendo los esclavos liberados de sus obligaciones y gozando de autonomía durante su celebración. En algunos otros lugares esta festividad se relacionaba con el amadrinamiento tras el bautizo cristiano que implicaba la responsabilidad de acompañar en la vida cristiana al recién nacido.

En Gijón, localidad natal de Evaristo Valle, durante el *Jueves de Comadres* las mujeres celebraban una *merienda de prau*¹⁴ a las afueras de la ciudad, donde se comía, bebía y bailaba. A este día seguían el *Viernes de Comadrines*, el *Sábado de Migayes* y el *Domingo de Migayines*, en los que se disfrutaban, con iguales características, de las sobras de las meriendas anteriores. En la localidad asturiana de Pola de Siero, esta festividad es especialmente celebrada en la actualidad, ampliándose al ámbito masculino en la celebración denominada de *compadres*. Tras el *Domingo de Migayines* o *Domingo Gordo* se celebraba el *Lunes de Quincuagésima* y el *Martes de Carnaval*.

Parece que la *fiesta del obispillo*, que ya hemos mencionado con anterioridad, se celebró en la catedral de Oviedo al menos hasta el siglo XVIII¹⁵. Por su parte, Balbín de Unquera y Menéndez Pidal escriben, en la *Ilustración Gallega y Asturiana* el 18 y 28 de diciembre de 1881 respectivamente, dos artículos sobre los personajes llamados *zamarrones*. Estos, citando a de Llano¹⁶, reciben indistintamente el nombre de *sidros*, *guirrios* o *bandancos*¹⁷. El gran Fausto Vigil¹⁸ (1873-1956), por su parte, realizó un gran trabajo de campo recopilando fuentes de tradición oral y recuerdos de infancia de sus protagonistas, especialmente en los concejos asturianos de Siero y Bimenes.

En algunos concejos de la Asturias central, según Vigil, los jóvenes de sexo masculino solían disfrazarse de comediantes y representaban farsas ante un numeroso público. Estos se cubrían el rostro con máscaras generalmente zoomorfas, situándose a la cabeza del grupo los *guirrios* o *sidros*. Menéndez Pidal afirma que cubrían su cuerpo con pieles de las que pendían

¹² Una de las siete colinas de la antigua Roma.

¹³ Constantino Cabal Rubiera. Periodista y escritor ovetense. Amigo de Menéndez Pidal, cronista de Asturias y director de la biblioteca provincial de la región. Fue uno de los principales estudiosos del folklore y la cultura popular del Principado y miembro de número, al igual que Evaristo Valle, del Real Instituto de Estudios Asturianos (RIDEA).

¹⁴ Merienda en el campo.

¹⁵ Menéndez Peláez, J (1981): *El teatro en Asturias*. Gijón, pp 43-48.

¹⁶ Llano, de A (1977): *Del folklore asturiano. Mitos, supersticiones y creencias*. Oviedo, pp. 206-217.

¹⁷ En la zona de Mieres, Langreo o Lena son conocidos como *guirrios*, en Caso como *barrancos* y en el concejo de Siero como *sidros*.

¹⁸ Fausto Vigil Álvarez fue un escritor, profesor y músico nacido en Pola de Siero. Licenciado por la Universidad de Oviedo en Ciencias, colaboró en numerosas publicaciones bajo el pseudónimo de *Ergo*. Fue juez municipal de Pola de Siero y cronista oficial de la villa nombrado por el Ayuntamiento sierense el 9 de diciembre de 1930. Compuso numerosas piezas musicales y ejerció como profesor del Instituto de Avilés donde se jubilaría. Fue miembro de número, al igual que Evaristo Valle, del Real Instituto de Estudios Asturianos. Entre sus principales obras destaca *Notas para una biografía de Siero*. La biblioteca municipal de Pola de Siero lleva su nombre desde el 23 de noviembre de 1954.

campanillas y cascabeles y se tocaban con cornamentas de vaca y carnero. Acompañándoles iban algunos personajes vertidos de mujer que recibían el nombre de *aguilanderas*, *cardonas* o *ceniceras*. Muchos de los acompañantes de estas comparsas solían ser actores. Estos formaban parte de una cuadrilla o agrupación que se componía de un sinfín de personajes, entre los más destacados: *Blancón*, joven vestido de blanco con enaguas femeninas que llevaba una escoba y una rama de acebo, el *maragato*, el *médico*, el *boticario*, el *afilador*, *galanes* y *damas*, el *lazari-llero*, el *ciego*, el *tonto*, los *gitanos*, el *oso* y el *diablo*. En algunos pueblos también se incluía la figura de *Marica*, vieja fea y anciana que, acompañada por su marido, fingía tener dolores de parto y alumbrar un gato que luego sería corrido a palos por los asistentes al espectáculo. A todos estos personajes se les fueron añadiendo otros con el paso del tiempo, acarreado con ello una rápida desvirtualización de las mascaradas.

Por otro lado, la fiesta del carnaval suponía una serie de comportamientos agresivos y licenciosos que se manifestaban de modo especial durante las celebraciones. Los enfrentamientos entre mozos de pueblos vecinos eran frecuentes y las críticas y sátiras a las autoridades locales estaban casi siempre presentes en las coplas que ingeniosamente elaboraban los lugareños y que eran cantadas durante las celebraciones. También en ellas se narraban los principales acontecimientos de la vida de la localidad, que posteriormente serían recitados ante las casas de los curas rurales, maestros, autoridades locales o recién casados.

Las costumbres alimenticias también eran muy específicas en esta época del año. En Asturias no existía ningún concejo que no tuviera una gastronomía típica del carnaval. Durante la fiesta se celebraba la matanza del cerdo, a la que se le unía la degustación de huevos con chorizo, lacón, pote, rosquillas, sidra, queso, arroz con leche y, por supuesto las famosas *casadilles*¹⁹. Se comía sin mesura y solía invitarse a amigos y conocidos.

Con la llegada de la industrialización y el surgimiento de nuevas ciudades, el carnaval popular fue perdiendo su idiosincrasia, aunque mantuvo algunos rasgos irónicos y punzantes que le caracterizarían hasta nuestros días. Poco a poco las diferencias entre las celebraciones carnavalescas urbanas y las rurales fueron en aumento. Las clases nobles y aburguesadas comenzaron a reunirse en salones, teatros y casinos de ciudades como Oviedo, Gijón, Llanes, Lluvia y otras villas asturianas.

En la Gijón natal de Valle, y particularmente típica del *Antoxu* urbano, era la celebración del entierro de la sardina. El pintor posee algunas composiciones de esta peculiar celebración que tenía lugar el Miércoles de Ceniza. Al anochecer se formaba una procesión de clérigos acompañados de sus acólitos transportando cruces procesionales y cirios encendidos. Cuatro individuos conducían sobre sus hombros el féretro con la sardina, que recibía el nombre de *arenca*. Los asistentes y miembros de la comitiva recitaban letanías, bebían y hacían sonar una especie de cencerros que pendían de su indumentaria mientras otros fingían un llanto amargo por el fallecimiento de la *arenca*²⁰.

La festividad del carnaval urbano fue cayendo paulatinamente en desuso al igual que sucedería con la celebración en el medio rural aunque de manera menos evidente. En el primer caso, lo que anteriormente eran comparsas travestidas de carácter satírico y burlesco, se convierten ahora en cabalgatas con carrozas de bellas mujeres que lanzaban a un público conformista serpentinas y confeti. Los salones, casinos y teatros de las ciudades siguieron celebrando bailes de carnaval pero para un público menos selecto, acompañándose de pequeñas orquestas. Por ello, durante los primeros treinta años del siglo XX, los carnavales asturianos perdieron relieve, acentuándose una dimensión infantil hasta entonces desconocida. Los juegos y espectáculos para niñas pasaron e convertirse en el gran atractivo de una fiesta que había perdido su carácter

¹⁹ Empanadilla de masa de trigo, azúcar y anís que suele rellenarse con nueces o avellanas para freírse posteriormente. Se espolvorea con azúcar y actualmente se toma como postre o para el desayuno.

²⁰ Argüelles, L: "El entierro de la sardina". *El Comercio*, 7 de febrero de 1982.

mordaz de otros tiempos. Tras la Guerra Civil se decreta la suspensión del carnaval y no será hasta el periodo democrático cuando se experimente un lento renacer de esta fiesta en Asturias.

En la actualidad la fiesta del carnaval tiene un marcado carácter institucional ya que la organización corre a cargo de las comisiones de festejos de cada localidad. En el caso de Gijón, el *desfile del Antroxu*, celebrado el Martes de Carnaval, recorre desde la calle del Marqués de San Esteban los lugares más céntricos de la ciudad. Esa misma noche, el entierro de la sardina o *entierru la vieya* congrega una gran procesión de devotos que, saliendo del Paseo de Begoña, llega al Muelle donde será arrojado, cubierto con la bandera de Asturias, el sepulcro de la *arenca* tras la lectura de unos versos.

Es evidente que la fiesta del Carnaval ha sufrido importantes transformaciones debido a los cambios sociales y de costumbres a los que la sociedad se ha visto sometida. El sentido crítico y mordaz que antaño identificó a esta celebración se ha transformado en jolgorio y desenfreno.

La capacidad de reírse de uno mismo sigue intacta por lo que debemos tratar de recuperar esa innata necesidad humana de expresar de modo poderoso una realidad que a veces se nos resiste.

Temática carnavalesca en la obra de Evaristo Valle

Las carnavaladas vallescas. Características

Evaristo Valle, pintor de gran sensibilidad y gusto delicado y personalísimo, goza particularmente durante su juventud de los carnavales asturianos. Cuenta Lafuente Ferrari²¹ que Valle comentaba a sus íntimos que quien no hubiera participado directamente de esas celebraciones “no sabía lo que era aquello”. Comienza Valle a descubrir pictóricamente la grandeza de este tema tras una de sus grandes crisis personales²² que le mantiene alejado de la pintura unos tres años. Es en 1915 cuando presenta en la exposición del Real Club Astur de Regatas de Gijón una muestra de obras en la que aparece por vez primera la temática carnavalesca²³.

Siguiendo a Lafuente Ferrari, Valle admira la celebración popular y campesina de un carnaval ancestral que transforma con su paleta en tonos íntimos de delicados colores. Las vestimentas de los protagonistas, sus máscaras zoomorfas, el movimiento de sus cuerpos y lo agitado de sus bailes demuestran la especial maestría del artista asturiano. La fiesta pagana se convierte con Valle en una fiesta de color y tradición donde lo nuevo y lo viejo se unen para festejar a Dionisio. Todo este espectáculo se enmarca siempre en un entorno de paisaje asturiano, del verdor y gris plomizo de su cielo rompiendo con la tradición pictórica anterior y la censura interna que esta celebración llevaba implícita. Valle libera su paleta y su alma en busca del gozo del que él mismo fue partícipe. En su imaginación, guardado como un tesoro esperado a ser descubierto, se disparan los recuerdos de antaño, se liberan sus impulsos primitivos y su pincelada se hace única en el lienzo.

Su espíritu tímido y dormido parece despertar del letargo en las carnavaladas. La originalidad, la magnífica factura y la combinación de formas y colores hacen de esta temática la más brillante y exitosa de su abundante producción. El carnaval, magnífico modelo para la expresión plástica, con sus personajes desordenados, sus vistosos y coloridos disfraces, su mascarada y su vitalidad, son la excusa perfecta para explicar la naturalidad y tradición con la que el pueblo asturiano vive una de sus festividades más celebradas. El gusto de Valle por las raíces de una tradición ancestral convierte al carnaval en su tema más laureado y querido.

²¹ Lafuente Ferrari, E (1963): *La vida y el arte de Evaristo Valle*. Diputación Provincial de Oviedo, p. 280.

²² Recordemos que el 21 de abril de 1912 fallece su madre Dña. Marciana Fernández Quirós.

²³ *Carnaval en Tiñana* y *El Entierro de la sardina* (actualmente en el Museo Jovellanos de Gijón) fueron las dos obras con temas de carnaval presentadas por Valle a esa muestra.

En cuanto a las características compositivas de estas obras, estas siguen un modelo bien definido: un grupo de danzantes, compuesto generalmente por tres, cuatro o cinco figuras, disfrazados y cubriendo su rostro con máscaras, danzan desafortunadamente con fondo de paisaje de colinas onduladas, montañas o aldeas. Sus tipos humanos son igualmente característicos de una Asturias rural y agrícola que aún está despertando al progreso industrial. Pescadores, campesinos, curas, indianos u obreros, ninguno escapa a la genialidad del artista. El carácter mundano y sencillo de sus personajes y su sensibilidad y precisión a la hora de retratarlos hacen de estos tipos verdaderos referentes en la pintura del primer cuarto del siglo XX.

Pese al particular e irreplicable estilo de Valle podemos encontrar en su obra reminiscencias con la pintura postimpresionista de *Paul Gauguin* (1848-1903), especialmente en el tratamiento intenso del color, con figuras y colores planos en un primer momento, para acabar con una gran riqueza de pincelada posteriormente.

Del mismo modo, la visión sórdida y dramática de la España del 98 de *José Gutiérrez Solana* (1886-1945) encuentra en la obra de Valle una especial aliada. Lo grotesco y tenebroso se muestra en la obra de Solana, al igual que en la de Valle, poniendo como excusa el tema de las fiestas y tradiciones populares. La pintura de ambos contiene una interesante carga social que, en el caso del asturiano quizá no fuera buscada deliberadamente. Ambos muestran en sus composiciones una sociedad popular, siempre atroz y degradada en el caso de Solana, más colorista y menos dramática en el de Valle. Sus personajes, propios de las novelas de Valle-Inclán (1866-1936) o de Palacio Valdés (1853-1938) son testigos del desmoronamiento de una sociedad rural que ha dejado de creer en un futuro esperanzador.

Con el paso del tiempo la frescura de sus obras se manifiesta en pinceladas densas y empastadas donde la mancha sugiere formas definidas. Así, el crítico de arte Juan de la Encina comenta con motivo de la exposición de Valle celebrada en el Palacio de Bibliotecas y Museos de Madrid en 1922: “*Evaristo Valle procede en línea recta de la pintura francesa del 800. Aunque por ciertos giros de su espíritu no deja de tener enlace con Goya*²⁴”. En efecto, a nuestro modo de ver, la pintura carnavalesca de Valle se asemeja en temática, composición y técnica a las pinturas negras del gran Francisco de Goya (1746-1828). Cargadas de ironía y de crítica social, Goya emplea su paleta para criticar una sociedad corrupta e interesada donde el débil sufre la tiranía del fuerte.

Como hemos comentado, en las carnavaladas de Valle las figuras son las protagonistas de la composición, sus gestos descarados y sus toscas agitaciones contribuyen sobremanera a la inquietud de la escena. “*Como tímido, Evaristo soñaba con la acción*”²⁵, decía su amigo Enrique Lafuente Ferrari. Una acción que, sin lugar a dudas, viene a visitarnos en forma de baile, de mascarada y de desatada embriaguez aldeana y colorista del asturiano universal.

Conclusiones

La obra pictórica de Evaristo Valle alcanza en la actualidad límites de vigencia inusitada. Ante la devaluación actual de la cultura popular y de la tradición ancestral de festividades del pasado ritual de muchos pueblos, Valle viene a ensalzar la importancia de su obra. Si bien el carnaval, al igual que muchas otras de las manifestaciones culturales de sociedades pasadas, ha sido perseguido desde siempre por su crítica social y su ausencia de rigor moral, es una de las fuentes de las que bebe la mordacidad de las gentes de antaño.

Así, Chichíkov, protagonista de una de las novelas favoritas de Evaristo, atemorizado por lo que el baile y sus licencias suponían comenta al respecto:

²⁴ Encina, de la J: “Evaristo Valle”. *La Voz*, 9 de junio de 1922.

²⁵ Lafuente Ferrari, E (1963): *La vida y el arte de Evaristo Valle*. Diputación Provincial de Oviedo, p. 320.

Después de un baile se siente uno como si acabara de cometer un pecado, ni ganas dan de acordarse de él. En la cabeza, sencillamente, no queda nada, como después de conversar con un hombre de mundo, que habla mucho de todo, lo toca todo superficialmente, todo cuanto dice lo saca de los libros...supongamos que un escritor tuviera la ocurrencia de describir la escena tal como es. En el libro resultaría tan insensata como en la propia realidad... (Gogol, 2001: 272)

Y así lo plasmó Valle en su obra. El pecado de la carne, las ganas de entrega a la algarabía, el gozo de la embriaguez y de la danza desordenada, hacen del mundo de Valle un universo insensato de trances irreales que el cielo gris plomizo de Asturias mantuvo en los brazos de la realidad.

Agradecimientos

A la memoria de M^a Josefa Álvarez.

REFERENCIAS

- Andrades Balao, M.S. (1994). *El carnaval*. Jerez de la Frontera.
- Argüelles, L. “El entierro de la sardina”. *El Comercio*, 7 de febrero de 1982.
- Canyelles, A., Calafell, R. (2013). *Carnaval*. Barcelona, La Galera.
- Caro Baroja, J. (1979). *El carnaval. Análisis histórico-cultural*. Madrid, Taurus.
- Del Río, C. (2013). *¡Celebramos carnaval!* Barcelona, Salvaterra.
- Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico (1980-91)*. VI volúmenes. Madrid, Gredos.
- Encina, de la J. “Evaristo Valle”. *La Voz*, 9 de junio de 1922.
- Fernández de Larrinoa, K. (1997). *Mujer, ritual y fiesta: género, antropología y teatro de carnaval en el Valle de Soule*. Pamplona.
- Gaignebet, C. y Florentin, M. C. (1974). *El carnaval. Ensayos de mitología popular*. Altafulla. Barcelona.
- Gogol, N. (2001). *Almas muertas*. Madrid, Alianza Editorial.
- Gordillo Courcieres, J.L. (1993). *Todo el siglo es carnaval*. Madrid, El Museo Universal.
- Heers, J (1983): *Fêtes des vous et Canavals*. Paris. Fayard.
- Lafuente Ferrari, E. (1963). *La vida y el arte de Evaristo Valle*. Diputación Provincial de Oviedo.
- Llano, de A. (1977). *Del folklore asturiano. Mitos, supersticiones y creencias*. Oviedo.
- Martín, R. (1993). *La magia del carnaval*. Barcelona, Corondel.
- Menéndez Peláez, J. (1981). *El teatro en Asturias*. Gijón.
- Puerto, C. (1993). *El carnaval de ultratumba*. Barcelona, Timún Mas.
- Roma, J. (1980). “Carnaval. La festa de festes”. *L'avec. Revista d'Historia*. Barcelona.
- Valle, E. (2000). *Recuerdos de la vida del pintor*. Gijón, Trama Editorial.

SOBRE LA AUTORA

Alicia Vallina Vallina: Licenciada en Ciencias de la Información por la Universidad de Navarra, posee estudios de Arte Moderno por la Universidad de Cambridge realizados en Christie's Education, Londres. Ha cursado el Máster en Ciencias Históricas por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y posee el Máster de Profesorado en Educación Secundaria con expediente de sobresaliente por la Universidad Internacional de La Rioja. Desde 2005 es funcionaria de carrera perteneciente al cuerpo de Técnicos de Museos Estatales con destino en la Subdirección General de Protección de Patrimonio Histórico de la Secretaría de Estado de Cultura del Gobierno de España. Defenderá próximamente su Tesis Doctoral, becada por la Fundación Masaveu y la Fundación Alvargonzález, en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.

Un poeta para nuestro tiempo: la poesía y la poética de Charles Simic como interpretación del mundo

Marcela María Raggio, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET, Argentina

Resumen: Charles Simic escribe y publica desde hace décadas, ha sido Poeta Laureado de Estados Unidos, y es una de las voces más reconocidas de la poesía norteamericana contemporánea. Todo esto puede atribuirse, hipotéticamente, al hecho de que Simic escribe en, desde, y acerca del mundo contemporáneo con una visión irónica que habla directamente a los lectores actuales. De ahí que la traducción de sus obras, como parte de un intercambio literario-cultural y de redes intelectuales y literarias, vaya cobrando importancia en el mundo español. Si bien en España hay varias traducciones de obras de Simic, en el ámbito latinoamericano es conocido apenas por un puñado de versiones en revistas de poesía. La consideración de su obra y de su poética puede redundar en una mayor difusión en Hispanoamérica, mediante la propuesta de versiones alternativas que muestren a este público hispanohablante que Simic “lee” e interpreta, en sus poemas, nuestro siglo, más allá de las fronteras de los Estados Unidos.

Palabras clave: Charles Simic, traducción literaria, mundo contemporáneo, ironía, poesía norteamericana

Abstract: Charles Simic has been writing and publishing for decades, has been America's Poet Laureate, and is one of the best well-known voices in American literature. All this could be explained by the fact that Simic writes in, from, and about the contemporary world with an ironic view that speaks straightforwardly to readers. Thus, the translation of his works as part of a literary-cultural exchange and as part of literary and intellectual nets, has gained relevance in Spain. Yet, in the Latin American context, Simic is known only by a few translations in poetry magazines and literary journals. Reading his works and understanding his poetics may foster knowledge about Simic in Latin America, by proposing alternative versions to those produced in Spain, for readers on this side of the Atlantic. This may show the public that Simic “reads” and interprets our century through his poetry, beyond the U.S. Borders.

Keywords: Charles Simic, Literary Translation, Contemporary World, Irony, American Poetry

“In my book of Genesis, poetry is an orphan of silence.
Maternal silence. That in all of us which
belongs to the universe”.
(Charles Simic, 1985: 113)

Introducción

La traducción literaria es una de las formas en que se crean redes intelectuales, culturales y literarias, a lo largo de la historia de la humanidad. Incluso en nuestros tiempos, cuando las nuevas tecnologías parecen haber acortado las distancias y la globalización parece haber limado las diferencias entre los pueblos y culturas, surge por un lado la necesidad de afianzar identidades y, por otro, la de comunicar las prácticas literarias de los pueblos por medio de la traducción. Ésta no borra las diferencias, sino que en todo caso nos hace conscientes de ellas, nos las hace aceptar en una actitud fundamentalmente ética que consiste, como sostiene Antoine Berman, “à reconnaître et à recevoir l'Autre en tant qu'Autre”. (Berman 1999: 74) En este contexto, la obra poética del serbio-norteamericano Charles Simic despierta el interés (y no sólo el interés; en todo caso, el goce estético) de angloparlantes y de hablantes de otras lenguas por igual. Así, en el mercado editorial español es posible encontrar títulos de Simic tales como *El mundo no se acaba*, traducido por Mario Lucarda (DVD Ediciones, 1999; y una nueva edición de 2013); *Des-*



montando el silencio, en edición bilingüe de Jordi Doce (Ayuntamiento de Lucerna, 2003), y *La voz a las tres de la madrugada*, en traducción de Martín López-Vega (DVD Ediciones, 2009). En Latinoamérica, en cambio, Simic es apenas conocido a través de versiones publicadas en diarios y revistas de poesía; pero no se ha llevado a cabo hasta el momento la traducción de sus obras en forma de libro, de manera que su difusión es bastante restringida al público “especializado” lector de revistas literarias. Podría sostenerse que la versión hispanoamericana de libros de Simic es innecesaria, toda vez que ya han sido editadas en España obras suyas. Sin embargo, Berman propone: “*Il n’y a pas la traduction (comme le postule la théorie de la traduction), mais une multiplicité riche et déroutante, échappant à toute typologie, les traductions, l’espace des traductions, qui recouvre l’espace de ce qu’il y a, partout, en tout lieu, à traduire*”.¹ (22) Al mismo tiempo, Berman basa su idea de *traductología* en la noción de la traducción como *experiencia*. De ahí que no resulte descabellado pensar en una traducción latinoamericana de Simic, realizada desde la experiencia de la lectura, y de la vida, latinoamericana.

Charles Simic es uno de los poetas estadounidenses más relevantes de nuestros tiempos. Nacido en la ex-Yugoslavia, emigró durante la Segunda Guerra Mundial a los Estados Unidos, donde adquirió durante la adolescencia la lengua inglesa. Es éste el idioma que elige para su creación poética, en la que resuenan los ecos de la cultura popular de su tierra natal, las experiencias de la guerra y el absurdo de una realidad a la que se puede sobrevivir apelando a la ironía.

En estas páginas se hace referencia a tres libros de poesía de Charles Simic: *Dismantling the Silence* (1971); *The World Doesn’t End* (1989) y *The Voice at 3:00 a.m.: Selected Late and New Poems* (2003); si bien el trabajo se centra, desde la perspectiva traductológica, sólo en *Dismantling the Silence*. El primero de estos títulos es una antología de la primera etapa de su carrera poética, el segundo constituye la antología más representativa de la obra de Simic compuesta entre 1986 y 2001, y el tercero fue el que le valió el Premio Pulitzer -y el posterior reconocimiento que este significa- en 1990. A pesar de haber sido escritas en décadas diferentes, es posible determinar el imaginario poético por medio del cual Simic construye su cosmovisión, a la luz de tres volúmenes en prosa. La obra poética de Simic se ve enriquecida al abordarla desde sus memorias y ensayos. Son fundamentales en este sentido *The Uncertain Certainty: Interviews, Essays and Notes on Poetry* (1985); *Wonderful Words, Silent Truths: Essays on Poetry and a Memoir* (1990); y *Orphan Factory: Essays and Memoirs* (1997). De la lectura de estas memorias, ensayos y autobiografías surgen tres datos fundamentales para comprender la conformación del imaginario que subyace a toda la poesía de Simic: la influencia del surrealismo; su idea del mito como modo fundamental de conocimiento / explicación de la humanidad; y el sustrato cultural, más que lingüístico, de su Serbia natal (y aquí se entiende por cultura el folclore, las leyendas, y el contexto propio de la guerra en el cual creció Simic, y que marca su conocimiento de Europa del Este).

Salvadas estas cuestiones, resulta al menos interesante preguntarse por las versiones que hay en español de estos volúmenes de Simic. Lo hacemos desde la propuesta teórico-experiencial del germanista francés Antoine Berman, quien sostiene: “*Telle est la traduction: expérience*.”² (Berman, 1999: 16) La experiencia de las obras, de la lengua del original, de la lengua de llegada, y la reflexión sobre esa experiencia, dan lugar a lo que Berman llama la “traductología”: “*la réflexion de la traduction sur elle-même à partir de sa nature d’expérience*.”³ (17) Las dos nociones sobre las que construye Berman su teoría de la traducción, *experiencia* y

¹ “No existe la traducción (como postula la teoría de la traducción), sino una multiplicidad rica y desconcertante que escapa a toda tipología, las traducciones, el espacio de las traducciones, que recobra el espacio de lo que es en todas partes, en todos los lugares, el traducir”. (las traducciones son nuestras)

² “Tal es la traducción: experiencia”.

³ La reflexión de la traducción sobre sí misma a partir de su naturaleza de experiencia.

reflexión, resultaron fundamentales como base para nuestro acercamiento a las versiones existentes en español de la poesía de Simic, como así también para proponer otras versiones posibles. La traductología, sostiene Berman, es “*une pensée-de-la-traduction*”⁴ (19) La idea central de Antoine Berman acerca de la multiplicidad posible de traducciones, y a partir de esta, la “*expérience qu' est la traduction dans son essence plurielle*”⁵ (23) es el marco para nuestra propuesta de versiones alternativas que logren la mediación de la poesía de Simic para el público argentino, y latinoamericano en general.

Por su parte, Pablo Anadón sostiene que lo que dificulta la traducción poética es “la delicada y precisa conjunción, identificación, amalgama, del sentido y del sonido en todo poema que se precie de ser tal”. (Anadón: 2011) Esta enumeración de elementos que se conjugan deberá ser tenida en cuenta al analizar las versiones de un poema; y al mismo tiempo, deben guiar la labor del traductor. De estas afirmaciones surge que la traducción y el análisis de la traducción resultan inseparables, son las dos caras de una misma tarea, que Berman resume en su noción de “*traductología*”⁶ Si se realiza un análisis traductológico de las tres obras de Simic traducidas al español y publicadas en España: *Desmontando el silencio*, *La voz a las tres de la madrugada* y *El mundo no se acaba*, el primer dato relevante surge de la mera consideración de los títulos, fechas de publicación e índices de cada libro.

The World Doesn't End, publicado en 1989, es probablemente el título que le valió fama inmediata a Simic, a partir del reconocimiento implicado en el premio Pulitzer en 1990. Traducido por Mario Lucarda en 1999, *El mundo no se acaba y otros poemas* declara desde el título que hay más textos, además de los poemas en prosa de *The World Doesn't End*. El prólogo explica los motivos para la inclusión de poemas adicionales: “El criterio predominante ha sido presentar la última poesía de Charles Simic. Sin embargo, hemos creído imprescindible incluir de los libros primeros unas cuantas poesías que establecieron su fama y son frecuentemente comentadas por la crítica”. (Lucarda, en Simic 1999: 13) Al ser Lucarda el primer traductor de Simic al español, su función es, además de divulgar el título más reconocido del poeta, mostrar un “panorama” de su obra previa y posterior. De hecho, el “apéndice” a *El mundo no se acaba* presenta poemas de *Dismantling the Silence* (1971), *Return to a Place Lit by a Glass of Milk* (1974), *Classic Ballroom Dances* (1980), *The Book of Gods and Devils* (1990), *Hotel Insomnia* (1992), *A Wedding in Hell* (1994) y *Walking the Black Cat* (1996).

El segundo volumen de Simic traducido en España es *Desmontando el silencio* (2003). *Dismantling the Silence*, el primer volumen de poesía de Simic publicado en 1971, consta de cinco secciones en las cuales se advierte lo que su editor llama un “impulso original”, “*displacing the familiar until it turns primitive once again*”⁷ (Howard, en Simic 1971: xii). Pero *Desmontando el silencio*, la traducción de Jordi Doce cuidadosamente editada con un atractivo diseño por el sello Cuatro Estaciones, del Ayuntamiento de Lucerna, es una selección que incluye algunos pocos poemas de *Dismantling the Silence*, y una muestra amplia de los volúmenes siguientes de Simic: *Selected Poems 1963-1983*, *Frightening Toys*, *A Wedding in Hell*, y *Walking the Black Cat*. Es decir, se trata de una selección bastante amplia de varios libros de Simic, y no de lo que el título (una versión literal de *Dismantling the Silence*) haría prever.

Por último, *La voz a las tres de la madrugada* es la versión completa en español de *The Voice at 3 a.m.: Selected Late & New Poems* (2003), traducido por Martín López-Vega y publicado por DVD ediciones en 2009.

⁴ “Un pensar-de-la-traducción”.

⁵ “La experiencia que es la traducción en su esencia plural”.

⁶ “*L'opération de l'écrivain et celle du traducteur étaient identiques*”. (La operación del escritor y la del traductor son idénticas. Berman 1984: 294-29.)

⁷ “Desplazando lo familiar hasta que se vuelva nuevamente primitivo”.

Para sintetizar este aspecto, el primer libro de Simic traducido en España, *El mundo no se acaba y otros poemas*, aparece diez años después de la publicación del original. Lucarda elige la obra más conocida y premiada del serbio-norteamericano, a la vez que una muestra del resto de su poesía. Cuatro años más tarde, Jordi Doce elige un título importante del poeta (significativamente, el de su primer poemario, aparecido casi veinte años antes); pero lo utiliza no para dar su versión de esa obra, sino un panorama amplio de la producción poética de Simic. Por último, luego de seis años de aparecida la obra original, López-Vega se ajusta a la antología más representativa de Simic en esa década⁸. Es decir, una vez introducido Simic al público hispanohablante, el lapso entre la aparición de libros suyos en inglés y las traducciones al español parece acortarse, a la vez que sigue primando la intención “panorámica” para dar a conocer el vastísimo universo poético del autor norteamericano.

Tres libros de Simic; tres traductores diferentes. Cabe preguntarse entonces por las poéticas de la traducción subyacentes a estos tres emprendimientos, que toman a un mismo poeta. Los tres traductores coinciden en señalar en sus prólogos que la poesía de Simic se caracteriza por su imaginario surrealista y tono irónico, junto con una visión mítica de la realidad. Ninguno de ellos reflexiona explícitamente acerca de la tarea de traducción, salvo en los casos que mencionaremos a continuación. El responsable de introducir a Simic en España, es decir, Mario Lucarda, traduce ateniéndose sobre todo a la fuerza de las imágenes de Simic. Las sorpresas, vueltas de tuerca y experimentos con las palabras que producen una especie de deslumbramiento al leer a Simic en inglés, encuentran ecos similares en las versiones de Lucarda. Los poemas en prosa de *The World Doesn't End* tienen cadencias líricas en español también. En la puesta en página, sobresalen las versiones en español, mientras que a pie de página, en tipografía menor, se accede a los poemas en inglés. En los otros dos volúmenes, en cambio, se presentan en páginas enfrentadas los textos en inglés y en español, facilitando así la lectura comparativa y la intención de *mostrar* la poética de Simic. Jordi Doce, en *Desmontando el silencio*, confiesa su propósito de traductor: “Poemas como éste amplían, me parece, el cauce de lo que entre nosotros se entiende por lírica... Debo confesar que al traducirlo me movía en parte el deseo de que nuestra poesía pisara un territorio hasta entonces inédito”. (Doce, en Simic 2003: XXIV) Si Lucarda vierte los poemas a un cuidado español donde destellan algunos casos de dicción peninsular, en las versiones de Doce se adivina inmediatamente al poeta detrás del traductor. Su intención ha sido declarada explícitamente: desea que haya un cambio en la lírica española, por efecto de la lectura de Simic. Finalmente, Martín López-Vega recuerda a los lectores que ha tenido en cuenta “que un puñado de estos poemas habían sido ya vertidos al castellano por Mario Lucarda... y Jordi Doce... y he utilizado sus soluciones cuando me han parecido mejores a mi primera opción”. (López-Vega, en Simic 2009: 17) La cita resulta de interés para el estudio traductológico, por cuanto destaca la retroalimentación y las influencias que se dan entre las versiones una vez que el autor que escribe en lengua extranjera ha sido instalado en el mercado editorial de la lengua de llegada. Sin embargo, *La voz a las tres de la madrugada* es mucho más que ese “puñado de poemas”, de manera que López-Vega halla su propia voz en las versiones que propone. La nominalización, un recurso caro a Simic desde sus primeras obras, es trasladada al español por medio de frases verbales; y si bien las modificaciones en la versificación no son tan abundantes como en el caso de Jordi Doce, en el plano de la dicción sí hay varias adaptaciones de términos al español peninsular.

A partir del análisis traductológico puede plantearse la posibilidad de realizar versiones alternativas a las existentes en español de su obra, en el ámbito argentino, donde no existen traducciones, salvo las de algunos poemas recogidos en las revistas de poesía estudiadas en inves-

⁸ En 2005 apareció *My noiseless entourage* y, en 2008, *That little something*. Pero *The Voice at 3 a.m.* es más representativa por ofrecer, ya desde el original en inglés, una selección de poemas parecidos antes en otros volúmenes desde 1986, además de los “new poems”.

tigaciones anteriores. Partiendo de la hipótesis de que la traducción literaria ofrece versiones posibles de un texto, es posible vislumbrar la poesía de Simic traducida en España como uno de tantos modos posibles de verterla a nuestra lengua; de manera que podría diferir de traducciones realizadas en el ámbito latinoamericano y argentino en particular.

Resulta evidente que la poética de Simic renueva la expresión literaria anglófona, y que la traducción al español puede producir efectos similares, tal como sugiere Doce en el prólogo a *Desmontando el silencio*. La autorreferencialidad en la poesía de Simic no la limita, sino que por el contrario extiende su percepción del mundo a un plano de significación más amplio, novedoso en su perspectiva surrealista, su tratamiento irónico de la realidad y su recreación mítica de lo cotidiano. El poeta y traductor mexicano M. A. Campos se pregunta para qué traducir, y responde: “Primero, me parece, para dar a lectores de nuestra lengua, la alegría del descubrimiento de un poeta que no ha sido leído en ella... En una línea más amplia se traduce también para que nuestro idioma se enriquezca con una nueva versión poética en el proceso de la infinita transformación verbal que se opera entre las lenguas que hacen vivir a Babel”. (Campos, 1996: 52) El estudio de los tres libros de poesía de Simic en español demuestra que sus traductores han considerado estas dos posibles motivaciones teniendo en cuenta el ámbito más cercano de la recepción (España); mientras que el valor intrínseco de la poesía de Simic en inglés puede tener ecos diferentes e igualmente novedosos en nuestro propio espacio latinoamericano.

A partir de estas premisas, las páginas siguientes proponen dos acercamientos a la poesía de Charles Simic incluida en *Dismantling the Silence / Desmontando el silencio*: en primer término, una visión crítica de la representación del mundo actual en la obra del autor serbio-norteamericano; y en segundo lugar, una reflexión sobre la traducción como experiencia. Cabe destacar que *Dismantling the Silence* es el primer poemario completo de Simic, publicado en 1971; mientras que la obra en traducción *Desmontando el silencio (Antología poética)* es una selección que realiza Doce y en la que incluye sólo seis de los 38 poemas de *Dismantling...*; y completa el volumen con poemas originalmente incluidos en otras obras de Simic.

La ironía y el surrealismo en la poesía de Simic

Junto con su vasta producción poética, la obra de Simic incluye varios volúmenes de memorias, autobiografías y ensayos, que echan luz sobre el resto de su obra. En particular, interesan dos nociones que el propio autor explora en su prosa: el surrealismo y la ironía.

En los poemas de Simic, tanto en los descriptivos como en los narrativos, se advierte una creación en la que coexisten realidades diferentes, superpuestas o contrapuestas – de donde justamente surge el extrañamiento. La mirada de Simic es una mirada de poeta; es decir, ve más allá de las apariencias, con una conciencia abarcadora que incluye, como el mundo *real*, aspectos contradictorios:

Tapestry

It hangs from heaven to earth.
There are trees in it, cities, rivers,
small pigs and moons. In one corner
snow is falling over a charging cavalry,
in another women are planting rice.⁹

(vv. 1-5)

⁹ En el anexo se ofrecen las traducciones de todos los poemas citados a lo largo del artículo.

El tapiz tras del cual no hay nada más que “*Space, plenty of empty space*” (v.12) puede ser la realidad misma. En ella conviven los buenos y los malos, la naturaleza y la ciudad, lo trivial y lo profundo. De esa coexistencia puede surgir un extrañamiento que conduce a lo surreal.

Sobre la influencia de los surrealistas, Simic sostiene: “*They satisfied my hunger for adventure, risk. I wanted to leap out of the familiar, invent new worlds*”.¹⁰ (Simic 1985: 4) Además de un homenaje explícito en varios poemas (resalta “*My father loved the books of André Breton*”, incluido en *The World Doesn't End*), el surrealismo se cuela en los mundos que crea Simic como un modo de entender la absurda realidad, de crear realidades nuevas que son reinterpretaciones, o reinenciones, de la que todos conocemos. Simic subraya que el objetivo de los surrealistas era “espiritualizar al hombre” (1985; 20); y por eso, la originalidad de los mundos nuevos que crea no es una creación *ex nihilo*, sino que, en todo caso, se ahonda en lo más profundo del ser humano. “*What I like about surrealism is really when the archetypal surfaces*”.¹¹ (1985: 20) Para explicar el valor que se asigna a las actividades en el mundo arcaico, Mircea Eliade sostiene: “... el mundo arcaico ignora las actividades 'profanas': toda acción dotada de un sentido preciso... participa de un modo u otro en lo sagrado... Sólo son profanas aquellas actividades que no tienen significación mítica, es decir, que carecen de modelos ejemplares”. (Eliade1999: 34) En la poesía de Simic surge lo arquetípico porque se privilegia el tiempo mítico, el tiempo de la repetición de los actos primordiales; aunque muchas veces se “desacraliza” el sentido mítico. Es que Simic es un “sobreviviente” del mundo moderno; entonces las acciones repetidas son las que ha instaurado el caos presente, lejos del orden que proponía la repetición ritual del tiempo de los orígenes.

Fear

Fear passes from man to man
Unknowing,
As one leaf passes its shudder
To another.

All at once the whole tree is trembling
And there is no sign of the wind.

El temor del hombre moderno se transmite, al igual que las antiguas tradiciones; pero no es un sentimiento creador como el del rito, sino una respuesta a las amenazas imprevisibles. Sin embargo, aun en medio de la incertidumbre contemporánea, los seres humanos pueden llegar a encontrar el sentido de su existencia si se religan a los orígenes:

Evening

...
Let all be simple. Let all stand still
Without a final direction.
That which brings you into the world
To take you away at death
Is one and the same;
The shadow long and pointy
Is its church.

(vv. 5- 11)

En el mundo que va conformando Simic en su poesía, el punto de partida y el de llegada, la vida y la muerte, los opuestos y los extremos, muchas veces coinciden. Puede hablarse, enton-

¹⁰ “Satisficían mi ansia de aventura, riesgo. Quería salir de lo familiar, inventar mundos nuevos”.

¹¹ “Lo que me gusta del surrealismo es realmente cuando asoma lo arquetípico”.

ces, de una recurrencia circular, como la del tiempo mítico. Incluso, las imágenes visuales y kinestésicas remiten a la idea de lo circular en varios poemas:

Bones

...

What is joy to me is grief to others.
I feel grief-all around my house
Like a ring of beasts circling a camp fire
Before dawn.

(vv. 9-12)

Se entiende así por qué para Simic lo arquetípico surge de lo surreal: de las experiencias del mundo moderno, un mundo marcado por guerras, desplazamientos de pueblos, en fin, por lo que el propio Simic ha vivido, surge la necesidad de expresar mediante la ironía creadora las paradojas de la realidad.¹² Tal como lo expresa en uno de sus ensayos, el tema principal de la obra de Simic “*is really poetry in times of madness... I want poetry that would reflect the whole range of these contradictions*”.¹³ (Simic, 1985: 127)

La poesía misma es, para Simic, una fuente de contradicciones: “*It is the paradoxical quality of poetry, precisely, that gives poetry its flavor. Paradox is its secret spice... Good poetry has never swerved from its purpose as an inexhaustible source of paradoxes about art and the human condition*”.¹⁴ (Simic, 1997: 35) La poesía y la experiencia, el arte y la vida, quedan así equiparados en la visión de Simic, de modo que su universo poético está construido en la base de las mismas contradicciones que observa en el mundo que lo rodea. De esa conjunción surge su *originalidad*: “*it has to do with origins, beginnings, sources... Displacing the familiar until it turns primitive once again...*”.¹⁵ (Howard en: Simic 1971: xii) La originalidad como el origen, la búsqueda de los ancestros de lo ancestral (de lo arquetípico) surge en cada línea de Simic, y remiten en última instancia al silencio que precede a toda palabra, a la soledad donde cada persona se encuentra consigo misma:

A Thousand Years with Solitude

...

We are like the ancient seamen:
Our bodies are the ocean
And the silence is the boat
God has provided
For our long and unknown journey.

(vv. 8-12)

El silencio ocupa un lugar central en la poética de Simic:

Poetry is an orphan of silence, words never quite equal the experience behind them... We are always at the beginning... This is what we all share, a condition where both the content and the form are one. The deeper a voice calls from that maternal silence, the wider is its echo. Occa-

¹² No quiere esto decir que la poesía de Simic deba ser leída exclusivamente en clave autobiográfica. El sujeto lírico no necesariamente coincide con el yo del poeta. No obstante, ese sujeto lírico sí puede entenderse como la voz del hombre contemporáneo, de ahí que tenga visos universales.

¹³ “... es realmente poesía en tiempos de locura... quiero una poesía que refleje todo el alcance de estas contradicciones”.

¹⁴ “Es justamente la cualidad paradójica de la poesía lo que le da su sabor. La paradoja es su especia secreta. La buena poesía nunca se ha alejado de su propósito como fuente inacabable de paradojas sobre el arte y la condición humana”.

¹⁵ “Tiene que ver con los orígenes, comienzos, fuentes... Desplazar lo familiar hasta que se vuelva primitivo una vez más”.

sionally people think of silence as of something negative, passive. For me silence is the spiritual energy.¹⁶ (Simic 1985: 5-6)

La poesía surge así de un llamado maternal silencioso -ancestral, y por eso arquetípico. Que el poema sea el eco de ese llamado remite a la poesía como actividad primordial, como eco que puede ser escuchado y entendido por todos. Es decir, la *inefabilidad* de la experiencia, lejos de limitar al poeta, lo impulsa a buscar las palabras, a *desmantelar* el silencio y encontrar el modo de expresarlo poéticamente.

Desmantelar el silencio: poesía y traducción

El primer libro de Simic, como se dijo más arriba, es *Dismantling the Silence* (1971). En España hay una edición, *Desmontando el silencio*, de Jordi Doce, donde se incluyen unos pocos poemas de *Dismantling...*, y el volumen se completa con textos de otros libros posteriores. A partir de la lectura de los poemas en inglés, surge la posibilidad de reflexionar sobre la traducción, como propone Berman, y de ponerla en práctica también, a partir de esa reflexión. En *Desmontando el silencio*, Doce “respeta” el original, pero lo hace justamente “desmontándolo” y rearmándolo para que brillen los poemas en español, no sólo como destellos del original, sino como creaciones en sí mismas. De ahí que la distribución de las palabras en los versos sea modificada, o que el traductor opte incluso por duplicar ciertos versos e incluir expresiones idiomáticas propias de España.

Nuestra propuesta consiste, en primer lugar, en traducir “*Dismantling*” no como *desmontando*, sino *desmantelando*. Si bien “*dismantle*” traduce como “desmontar” aplicada a construcciones o artefactos, mientras que “desmantelar” se aplica a organizaciones, según el Oxford Dictionary; nuestra opción se justifica ya que “desmantelando” es fonicamente más cercano a “*dismantling*”, sobre todo porque no se pierde el sonido de la líquida /l/. Se trata, en síntesis, de una decisión que hace a la musicalidad de la frase.

En estas páginas presentamos una selección breve, dada la extensión limitada de una ponencia. Estas versiones en español de poemas de Simic forman parte de una propuesta más amplia que busca difundir al poeta en el ámbito latinoamericano, como una de las voces destacadas de la poesía estadounidense de las últimas décadas (lo cual contribuiría al entendimiento entre los pueblos); a la vez que presentar a Simic como un intérprete de la historia contemporánea de la humanidad, con los ecos míticos que la remiten a su esencialidad (lo cual permite acercarse a la poesía como clave para entender nuestros tiempos). Como se dijo antes, la poesía de Simic remite a los orígenes, a lo arquetípico; e incluye la totalidad variopinta de la experiencia. De esa totalidad, que es la plasmada en *Tapestry*, se desprenden tanto el sentimiento intrínseco del miedo en *Fear*, como la quietud y sosiego de *Evening*. La percepción ambigua de *Bones*, donde las presencias en el tejado pueden ser fuente de paz o intranquilizadoras a la vez; así como la soledad en *A Hundred years with Solitude* nos muestra a los seres humanos en esa condición profunda destacada desde el existencialismo en adelante, pero a la vez como ancla de salvación en el silencio, provisto por Dios mismo. En síntesis, Simic parece decirnos que aun en este mundo donde hay soledad, miedo, guerra y desazón, Dios existe, y la poesía es una prueba irrefutable. Especialmente, la poesía que nace del silencio ancestral del que todo proviene. Si se desmantela el silencio, se descubre la vida, y aparece la poesía.

¹⁶ “La poesía es huérfana del silencio. Las palabras nunca llegan a equipararse con la experiencia que hay detrás... Siempre estamos en el principio... Esto es lo que todos compartimos, una condición donde el contenido y la forma son uno. Cuanto más profundo llama una voz desde ese silencio maternal, más amplio es su eco. Ocasionalmente la gente piensa en el silencio como algo negativo, pasivo. Para mí, el silencio es la energía espiritual”.

Apéndice: Breve selección de *Dismantling the Silence*

A continuación proponemos versiones en español de todos los poemas citados en el cuerpo del trabajo¹⁷, los cuales, como se vio en las páginas anteriores, manifiestan aspectos centrales de la poética de Charles Simic.

Tapestry

It hangs from heaven to earth.
There are trees in it, cities, rivers,
small pigs and moons. In one corner
snow is falling over a charging cavalry,
in another women are planting rice.

You can also see:
a chicken carried off by a fox,
a naked couple on their wedding night,
a column of smoke,
an evil-eyed woman spitting into a pail
of milk.

What is behind it?
-Space, plenty of empty space.

And who is talking now?
-A man asleep under a hat.

And when he wakes up?
-He'll go into the barbershop.
They'll shave his beard, nose, ears and
hair
to look like everyone else.

Fear

Fear passes from man to man
Unknowing,
As one leaf passes its shudder
To another.

All at once the whole tree is trembling
And there is no sign of the wind.

Evening

The snail gives off stillness.
The weed is blessed.
At the end of a long day
The man finds joy, the water peace.

Tapiz

Cuelga desde el cielo hasta la tierra.
Hay árboles en él, ciudades, ríos,
pequeños cerdos y lunas. En una esquina
la nieve está cayendo sobre una caballe-
ría en carga,
en otra unas mujeres están plantando
arroz.
También puedes ver:
un pollo arrastrado por un zorro,
una pareja desnuda en su noche de bo-
das,
una columna de humo,
una bruja escupiendo en un balde de le-
che.

¿Qué hay detrás?
-Espacio. Un amplio espacio vacío.

¿Y quién está hablando ahora?
-Un hombre dormido bajo un sombrero.

¿Y cuándo se despierte?
-Irá a la peluquería
Afeitarán su barba, nariz, orejas y pelo
para que se parezca a los demás.

Miedo

El miedo pasa de un hombre a otro
sin saberlo,
como una hoja pasa su temblor
a otra.

De pronto todo el árbol está temblando
y no hay señales del viento.

Atardecer

El caracol destila quietud.
Los yuyos son benditos.
Al final de un largo día
El hombre encuentra alegría, el agua paz.

¹⁷ Se incluyen aquí los poemas completos en inglés, y las versiones propuestas en español.

Let all be simple. Let all stand still
Without a final direction.
That which brings you into the world
To take you away at death
Is one and the same;
The shadow long and pointy
Is its church.

At night some understand what the grass says.
The grass knows a word or two.
It is not much. It repeats the same word
Again and again, but not too loudly...

Bones

My roof is covered with pigeon bones.
I do not disturb them. I leave them
Where they are, warm
In their beds of feathers.

At night I think I hear the bones,
The little skulls cracking against the tin,
For the wind is blowing softly, so softly,
As if a cricket were singing inside a tulip...

What is joy to me is grief to others.
I feel grief - all around my house
Like a ring of beasts circling a camp fire
Before dawn.

A Thousand Years with Solitude

Toward evening
When it stops snowing
Our homes rise
High above the earth
Into that soundless space
Where neither the bark of a dog
Nor the cry of a bird reaches.

We are like the ancient seamen:
Our bodies are the ocean
And the silence is the boat
God has provided
For our long and unknown journey.

Que todo sea simple. Que todo esté quieto
Sin una dirección final.
Lo que te trae al mundo
Para llevarte en la muerte
Es lo mismo;
La sombra larga y puntiaguda
Es su iglesia.

De noche algunos entienden lo que dice la
hierba.
La hierba sabe una o dos palabras.
No es mucho. Repite la misma palabra
una y otra vez, pero no muy alto...

Huesos

Mi techo está cubierto de huesos de palo-
ma.
No los molesto. Los dejo
Donde están, tibios
En sus camas de plumas.

De noche creo escuchar los huesos,
Los cráneos pequeños golpeando contra la
chapa,
Porque el viento sopla suave, tan suave,
Como si un grillo cantara dentro de un tuli-
pán...

Lo que es gozo para mí es pena para otros.
Siento la pena alrededor de mi casa
Como un círculo de fieras alrededor del
fuego
Antes del amanecer.

Cien años con soledad

Hacia el atardecer
Cuando para de nevar
Nuestras casas se yerguen
Más altas que la tierra
En ese espacio silencioso
Donde ni el ladrido de un perro
Ni el grito de un ave nos alcanza.

Somos como los antiguos marinos:
Nuestros cuerpos son el océano
Y el silencio es el bote
que Dios nos ha dado
Para nuestro viaje largo y desconocido.

REFERENCIAS

- Anadón, Pablo. (2009). “Venturas y desventuras de la traducción poética”. *Clarín: revista de Nueva Literatura*, Año 14, N° 83, pp. 19-28.
- Berman, Antoine (1984). *L'épreuve de l'étranger*. Paris: Gallimard
- (1999). *La traduction et la lettre, ou l'auberge du lointain*. Paris: Éditions du Seuil
- Campos, Marco Antonio. (1996). “Poesía y traducción”. En: *Hieronimus Complutensis* n° 3: 51-60. Centro Virtual Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronimus/>
- Eliade, Mircea. (1999). *El mito del eterno retorno*. 1° de. 1951. Buenos Aires: Alianza / Emecé
- Simic, Charles. (1971). *Dismantling the Silence*. With a Note by Richard Howard, Braziller: New York
- (1989) *The World Doesn't End*. Harcourt: New York.
- (2003). *The Voice at 3:00 a.m.: Selected Late and New Poems*. Harcourt: New York
- (1999). *El mundo no se acaba y otros poemas*. Trad. Mario Lucarda. Barcelona: DVD
- (2004). *Desmontando el silencio (antología poética)*. Trad. Jordi Doce. Ayuntamiento de Lucena: 4 estaciones
- (2009). *La voz a las tres de la madrugada*. Trad. Martín López-Vega. Barcelona: DVD
- (1985). *The Uncertain Certainty: Interviews, Essays, and Notes on Poetry*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- (1990). *Wonderful Words, Silent Truth*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- (1997). *Orphan Factory: Essays and Memoirs*. University of Michigan Press: Ann Arbor.

SOBRE LA AUTORA

Marcela María Raggio: Licenciada en Letras y en Literatura Inglesa, Magister en Literatura Hispanoamericana y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) y Máster en Historia y Estética de la Cinematografía por la Universidad de Valladolid (España). Ha publicado numerosos artículos, capítulos de libros y los libros *La cuestión de la identidad en las literaturas étnicas norteamericanas* (2005), *Imaginario y autorreferencialidad en W. Faulkner y G. García Márquez* (2007), *Leonardo Favio: Cine argentino de antihéroes* (2010); y se encuentra en prensa *La traducción de poetas anglófonos en revistas de poesía argentinas* (1988-2007). Dirige la Maestría en Literaturas en Lengua Inglesa y es Profesora Titular de Literatura Británica en la Universidad Nacional de Cuyo, además, es investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

La conceptualización en las Artes Visuales: otro dominio epistemológico

Dra. Luz del Carmen Vilchis Esquivel, Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México, México

Resumen: Las artes visuales, marginadas de otras áreas del conocimiento, por la fragmentación epistemológica propiciada por el positivismo y con afán de responder al desarrollo vertiginoso y complejo de nuevas tecnologías, han perdido la más importante de sus tareas, la reflexión. La especulación sobre la acción artística y la entrega de juicios críticos acerca de sus manifestaciones implica la introspección y el pensar sobre sus procesos y parámetros de desarrollo. Imaginar y crear en las artes visuales se ha convertido en las reacciones espontáneas resultantes de la intuición del instante, olvidando etapas importantes de concentración, abstracción, especulación y transformación de la experiencia estética. Hoy las artes son la provocación de una cadena de reacciones físicas: repulsión, sorpresa, rechazo, etc., de las transgresiones a la forma y no al fondo, hay un abismo entre el pensamiento y la razón. Hay un olvido de los contenidos, por los que lucharon Klee, Kandinsky, Arnheim o Gombrich y que hizo comprensible la obra de Cézanne, Duchamp o Beuys. Se trata de una reflexión sobre la importancia del dominio epistemológico en las artes visuales, una llamada a regresar a su conceptualización y a reconstruir la filosofía y la teoría del arte visual de nuestro tiempo. Estas disciplinas tienen un aspecto teórico referente a los conceptos que las sustentan, un aspecto técnico concerniente a los medios por los cuales se crea la obra o la acción artística y un aspecto poético, que establece un nexo entre quien crea la obra y quienes la perciben y contemplan, éstos entre sí y entre éstos y la obra. Lo anterior requiere de los conocimientos indispensables para reconocer y comprender tanto el excedente de sentido de las artes visuales como la socialización sus valores culturales, son indispensables las estructuras y concepciones teóricas porque, de un mismo objeto o acción se dan diversas interpretaciones igualmente válidas, siempre y cuando estén sustentadas cognoscitivamente. Las artes visuales son una unidad de saber, un conjunto de conocimientos unificados merced a ciertos principios, pero no es un cuerpo de verdades cerradas, al contrario, se hallan en relación permanente y dinámica con otros ámbitos cognoscitivos, influyen en algunos y son influenciadas por otros. La conceptualización de las artes visuales es valiosa porque tiene efectos directos en la forma de pensamiento, en la conducta y en las acciones y decisiones de los seres humanos, en virtud de que se conciben como generadoras de valores y bienes culturales.

Palabras clave: Artes Visuales, epistemología, conceptualización

Abstract: The visual arts, marginalized from other knowledge areas, because of epistemological fragmentation brought by positivism and the desire to respond to the complex rapid development of new technologies, have lost the most important tasks: reflection. Speculation about the artistic action and delivery of critical judgments about their demonstrations involves introspection and think about their processes and development parameters. Imagine and create in the visual arts have become spontaneous reactions resulting from the moment intuition, forgetting important stages of concentration, abstraction, speculation and transformation of aesthetic experience. Today the arts are provoking a chain of physical reactions. Disgust, surprise, rejection, etc., of the form transgressions and not from the substance, there is an abyss between thought and reason. There is a neglect of the contents by those who fought Klee, Kandinsky, Arnheim and Gombrich and made understandable Cézanne, Duchamp and Beuys artwork. This is a reflection about the importance of epistemological domain in the visual arts, a call to return to its conceptualization and rebuild the philosophy and theory of visual arts of our time. These disciplines have a reference to the concepts that underpin theoretical aspect, a media concerning the technical aspect by which the work or artistic action is done and a poetic aspect that establishes a link between the person who creates the artwork and those who perceive and contemplate it, making a link among themselves and between them and the artwork. This requires to recognize the knowledge needs and understand both the surplus of meaning in visual arts such as socialization cultural values, both are essential structures and theoretical conceptions because from the same object or action different equally valid interpretations are given, as long as they are cognitively supported. The visual arts are a unit of knowledge, a set of knowledge unified thanks to certain principles, but not a body closed; contrary truths are in constant and dynamic relationship with other cognitive areas, affecting some people and being influenced by other. The conceptualization of the visual arts is valuable because it has a direct impact on the way



of thinking, in behavior, actions and decisions of human beings, by virtue of which are seen as generators of values and cultural property.

Keywords: *Visual Arts, Epistemology, Conceptualization*

Introducción

“Ardua tarea es penetrar en
las cualidades reales de cada cosa”
Demócrito, s. VIII a. C.

Las artes visuales son acciones creativas que fijan conscientemente en un medio las capacidades discursivas de aquellos signos cuya manifestación implica la mediación de la percepción visual; su resultado, un objeto tangible, el objeto artístico, es consecuencia del proceso de reflexión que el artista hace frente a una necesidad expresiva.

Las complejas condiciones que conforman la *práxis* de las artes visuales están soportadas por una intrincada estructura conceptual que permite no solo la explicación del proceso, los fenómenos que le atañen y los elementos que lo constituyen, también hace posible la comprensión de las particularidades que definen su dominio epistemológico. Las artes visuales y las disciplinas que de ellas se derivan, han sufrido durante décadas las complicaciones cognoscitivas de la traspolación conceptual teorías, métodos y técnicas pertenecientes a otras especialidades cuyo origen ha funcionado para explicar fenómenos que les son ajenos y desconocidos. La consecuencia más grave de esta deformación epistemológica ha sido la imposibilidad de identificar y precisar los fundamentos de las artes visuales contemporáneas y las disciplinas que le son afines.

Caracterización epistemológica

El conocimiento abarca toda explicación que el ser humano propone acerca del mundo y sus fenómenos, es un proceso que implica el acercamiento a la realidad y su aprehensión en la conciencia. Se caracteriza por la infinitud y sólo supone los límites que el pensar le imponga.

El saber es el resultado del desarrollo del conocimiento, sin embargo, se manifiesta de diversas maneras. Hay un saber conceptual que abstrae las percepciones y las estructuras en la forma específica de las teorías y un saber operativo que se proyecta en la transformación de la materia.

Una de las condiciones del pensar se encuentra en la estructura del conocimiento, es decir, en la organización y jerarquización sistemática que permite distinguir cualitativamente las características y la importancia de las ideas para hacerlas asequibles y accesibles. En el fenómeno del conocimiento entran en juego el sujeto y el objeto a los que cada época ha dado su sentido propio. Afirma Cassirer que:

El proceso del saber no se desarrolla de tal modo que el espíritu, como un ser ya dispuesto, se limite a tomar posesión de la realidad exterior con que se enfrenta como con algo también delimitado y circunscrito, apropiándose y asimilándose a trozo a trozo. Por el contrario, el concepto del “yo”, lo mismo que el del objeto, sólo va plasmándose y modelándose a medida que progresa la experiencia científica y se halla sujeto a los mismos cambios interiores. No sólo cambian de lugar los contenidos...se desplazan también la significación y la función de ambos elementos fundamentales. (Cassirer, 1979: 18-19)

Rupert de Ventós (De Ventós, 1989: 523-541) describe las actitudes epistemológicas a lo largo de la historia que corresponden con estos desplazamientos en relación con la forma, antes del siglo XV.

Surge el término la *descripción*: implica percibir, observar el objeto y detallar sus características; en el siglo XVI, la *analogía*: se descifra el objeto de conocimiento su parecido con otra cosa, se utilizan modelos comparativos muy detallados de características físicas y tangibles.

En el siglo XVIII, el *orden*: conocer implica insertar el objeto en una clasificación, hay un sentido de urgencia por las taxonomías en cada disciplina; en el siglo XIX, *vida e historia*, comprender el origen y la evolución histórica del objeto es igual a conocerlo, sin embargo, desarrolla los vicios del historicismo y la cronología; en el siglo XX, el *sistema*, en el cual comprender equivale al entendimiento del sistema en el que el objeto adquiere sentido.

Otro aspecto importante a considerar es la fragmentación del conocimiento. Desde los griegos era posible distinguir materias de estudio y si bien es cierto que hasta el Renacimiento era posible hablar de los saberes universales, la historia nos indica que la unidad del conocimiento se tornó cada vez más difícil y, en consecuencia, la diversidad y la dispersión propiciaron disciplinas que abogaban cada vez más por su independencia epistemológica. Esto redujo, para muchas de ellas, en el abandono de las formas fundamentales de comprensión que les eran comunes con todos los demás ámbitos. Una de las pérdidas más graves de esta fragmentación fue el sentido de la reflexión filosófica y por ende el entendimiento de los nexos con los sistemas lógicos y las contribuciones teóricas de otras áreas del saber que dan lugar a lo que hoy se reconoce como relaciones interdisciplinarias.

Las artes visuales no han sido ajenas a este fenómeno y, como campo de conocimiento desarrollado con base en la madurez e interrelación epistemológica de las artes y la tecnología ha sido objeto de esta visión aislada que muestra una imagen incompleta e insuficiente de su estructura conceptual. Esta se ha construido a partir de las transposiciones, necesarias en principio, llevadas a cabo desde las teorías de la arquitectura e incipientes e inmaduras teorías de otros ámbitos análogos.

El problema de las ideologías

Para que los fenómenos de las artes visuales sean vistos como unidades llenas de sentido, hay que partir de determinados principios objetivos de enjuiciamiento, de puntos de vista fijos de selección, localización y definición.

Es indispensable considerar como ejes de partida de la investigación la relación del fenómeno con las categorías a través de las cuales será estudiado y esto sólo es posible en el reconocimiento de la disciplina como parte de una red de relaciones conceptuales que constituye el campo total del conocimiento y que de todas esas variables deben elegirse las pertinentes a las determinaciones del problema.

La metodología de investigación no puede ser ajena a conceptos tan importantes como el de ideología, pues los proyectos de investigación suelen estar determinados por el influjo de estructuras sociales dominantes.

Fue Destutt de Tracy quien adoptó el término “ideología” para designar el estudio de las ideas. Según el método de la mecánica, para encontrar las leyes que las rigen en la dirección seguida por el positivismo comtiano. Contra él y su grupo de seguidores Napoleón usó la palabra “ideólogos” en sentido peyorativo calificándolos de tenebrosos, metafísicos, sediciosos envenenadores del pueblo; desde entonces la historia de la ideología, llena de paradojas, queda asociada a la militancia política, a la consigna de grupo y a la fe en una determinada forma de captar los fenómenos sociales que guían la conducta hacia los objetivos por ella misma propuestos y justificados, sin que su carga emotiva permita su plena determinación conceptual. Propagada en todos los ámbitos humanos, la ideología se convierte en la forma de pensar de la sociedad enajenada.¹

¹ El propagador literario más eficaz de la ideología fue Destutt de Tracy (1754-1836), por la facilidad y la popularidad de su exposición; otro fue el doctor Cabanis, con su *Rapport du Physique au Moral* (Condillac, Helvetius, etc.), son más estrictamente filósofos). Lazo entre catolicismo e ideología: Manzoni, Cabanis, Bourget, Taine (Taine es maestro para Maurras y para otros de tendencia católica) --“novela psicológica”-- (Stendhal fue alumno de Tracy, etc.). De Destutt de Tracy: la obra principal es *Eléments d'Ideologie* (Paris, 1817-1818), más completos en la traducción italiana, *Elementi di*

La ideología conforme al materialismo histórico es siempre una concepción intelectual basada en la posición que se ocupe en las relaciones sociales e implica siempre una forma de engaño que oculta en las imágenes de las artes visuales el origen material que los determina y los intereses a que responden, de modo que las ideas están aparentemente desligadas de los intereses económicos a que responden.

La ideología es [en otras palabras] una falsa conciencia de la realidad, una visión que no va más allá de las apariencias para descubrir las causas verdaderas de las relaciones sociales, determinada por la historia e inseparable del régimen de explotación capitalista...La ideología es un sistema de valores jurídicos, políticos, económicos, morales, religiosos, etc., que en última instancia justifican el dominio social de una clase determinada, presentándolo como necesario y resultante de las "leyes" de la cultura -tan inevitables como las naturales que, en términos freudianos, configura las capas no conscientes de la mentalidad general y las aspiraciones sociales. (Marx, 1968: 55-59)

A la ideología se opone la visión científica que pugna por la relación de los fenómenos con sus vínculos reales. Significa la manifestación de lo que oculta la ideología y la consiguiente ruptura con las falacias que ésta establece para sostener sus relaciones de dominio y explotación en favor de una clase social. La visión científica de la revaloración de lo humano -conlleva la revisión del sistema de valores que la ideología impone-, de la búsqueda de la verdad y de la explicación de la realidad.

Se pueden mencionar como ejemplos de ideología: la *teoría de las derivaciones* de Pareto (Del Palacio, 1978: 9-28), según la cual la conducta depende de las derivaciones o agregados psíquicos (sentimientos); algunas corrientes de la *teoría de la información* para las cuales la certidumbre está relacionada con la cantidad de información.

Esta se utiliza en la convalidación de opiniones y, en general, se necesita poca para persistir en ellas y mucha para modificarlas; la *teoría del relacionismo*, que supone esferas del pensamiento en las que es imposible concebir la verdad absoluta como si existiera independientemente de los valores y la posición social del sujeto y sin relación con el contexto social; la *corriente conductista* (comportacionismo o behaviorismo, como una forma de positivismo), para la cual la conducta -que para otras teorías es una acción deliberada- es substituida por el comportamiento -acción mecánica, biológica, instintiva y condicionada- cuyo control individual y colectivo permite la administración total de la sociedad; el *sociologismo*, *el historicismo* y *el empirismo* para los cuales entender un fenómeno supone comprender el contexto social, la evolución histórica y los datos de la intuición sensible respectivamente de los que surgen y de los cuales son producto; estos principios de inteligibilidad del fenómeno tan solo son visiones parciales y condicionadas; las *teorías funcionalistas*, para las que el equilibrio social depende de instituciones, habida cuenta de que la sociedad es considerada un organismo en el que todos los integrantes sociales deben cumplir adecuadamente una función.

Toda visión científica y por ende la metodología de la investigación se ve afectada en algún modo por la ideología, sin embargo, ha y corrientes más afectadas por ella. Estas son las que tienden a justificar o a servir como agentes del poder y tienen una finalidad más claramente política, las llamadas teorías al servicio del poder.

Asimismo, y como resultado de las influencias ideológicas, se generan obstáculos socioculturales para el conocimiento y las tareas de investigación, entre los más comunes se identifican: *etnocentrismo* -erige los valores y las costumbres del grupo en que uno ha nacido como normas infalibles de juicio y valoración-; *subjetivismo* -disipa la investigación en la observación de los hechos o trata de juzgarlos afectivamente con emocionalidad favorable o adversa-; *autoritarismo* -acepta una afirmación como verdadera porque la ha dicho una persona (líder de opinión) y no

Ideología del conte Destutt de Tracy, traducidos por G. Compagnoni, Milano, Stamperia di Giambattista Sonzogno, 1819 (en el texto francés falta toda una sección, la referente al Amor, conocida y utilizada por Stendhal por la traducción italiana)

por las razones que se puedan exponer; *dogmatismo* -presenta fórmulas que se expresan como verdades indiscutibles (aunque sean experiencias incompletas); *impresionismo* -confunde experiencias transitorias con verdades comprobadas, al afirmar por ejemplo de un grupo de personas lo que consta sólo de una de ellas-; *estereotipismo* -considera verdaderas a las imágenes no comprobadas o a la generalización insubstanciada; *especialismo* -devalúa cualquier conocimiento que no pertenezca al área de trabajo del investigador y a no reconocer ni dar importancia a las posibles relaciones interdisciplinarias; *instrumentalismo* -pragmatismo que ve en el pensamiento sólo un instrumento de readaptación no de conocimiento del mundo; *convencionalismo* -pragmatismo que no distingue entre verdad experimental, definición y teoría.

Las afirmaciones son convenciones que, aunque teóricamente puedan aceptarse o no, en la práctica resultan más cómodas, y permiten ordenar los fenómenos en construcciones simples; *fictionalismo* -pragmatismo que entiende el conocimiento como un proceso resultado de un acto inventivo, efecto de las aptitudes creadoras del hombre; *operacionismo* -comprende el valor y significado de un concepto en las operaciones metódicas.

El concepto es sinónimo de un conjunto de operaciones; *cientificismo* -intenta probar el valor divino de la ciencia, asimismo, pretende elevar todo conocimiento a la categoría científica sin entender que tiene otras vertientes epistemológicas. (Mannheim, 1983: 49-55)

No se puede soslayar el hecho de que el conocimiento entraña una diversidad de relaciones entre el sujeto que conoce y el objeto que se conoce en las cuales aquél en cierta forma se apropia de éste. Las condiciones del sujeto, la evolución del objeto, el conocimiento sensible (saber precientífico) y el conocimiento objetivo, resultado de la ruptura epistemológica con lo sensible, forman parte del proceso de conocimiento.

Además, existen otros factores como la observación y la experiencia sin los cuales no existiría el saber científico; pero ellos por sí solos no pueden determinar las condiciones de posibilidad de un sistema cognitivo particular. La estructura epistemológica de toda disciplina está estructurada con base en el sistema tripartito: teoría, método y técnica.

Aproximación a los objetos de las artes visuales

El camino que conduce al conocimiento lógico y organizado se entiende como método. En él se instrumenta la teoría a partir de la formulación de: tareas de análisis, relaciones sistematizadas, posibles estructuras para deconstruir o reconstruir relaciones conceptuales y generalizaciones de procedimientos epistemológicos. El método en tanto proceso conceptual abstracto carece de sentido si no se expresa por medio de un lenguaje y se aplica prácticamente para la transformación de la realidad.

Entre los factores metodológicos resalta la correspondencia entre la investigación expresada en los diferentes métodos y las teorías científicas que han revolucionado las concepciones del mundo. Eli de Gortari (Eli de Gortari, 1983: 17-39) señala como ejemplos, la lógica deductiva de Aristóteles que tiene su aplicación consumada en la geometría de Euclides; Bacon resalta por primera vez dentro del dominio filosófico de manera sistemática y explícita el conocimiento inductivo: generalizar partiendo de enlaces observados entre los hechos particulares; y es Galileo quien desarrolla la teoría y la práctica de la inducción en la Física.

De Gortari también destaca la relación que existe entre la dialéctica de Hegel y el método empleado por Marx para establecer la periodicidad de la historia en función del desarrollo económico. En efecto, Marx toma de Hegel la estructura del proceso del pensamiento: la dialéctica como estructura fundamental del universo, a pesar de que no sigue totalmente los principios a partir de los cuales se desarrolla.

Otras condicionantes metodológicas descansan en la idea de que el desarrollo social está ligado a los cambios tecnológicos, a la preeminencia de las fuerzas económicas y comerciales, a las fuerzas políticas dominantes que determinan la organización social y el desarrollo de la investigación y finalmente a los ideales, creencias y valores predominantes.

Lo cierto es que en los diversos ámbitos del conocimiento se aplican métodos de investigación que configuran estrategias adecuadas a las exigencias de los casos particulares. La formulación lógica de los métodos de investigación en cada disciplina requiere del análisis previo de la naturaleza de las actividades que le son propias para determinarlas con claridad y a que lo que vuelve compleja la actividad de investigación es la conjunción entre los métodos propios de la metodología general -y por lo tanto de la metodología de la investigación- y aquellos que puedan ser desarrollados como estrategias disciplinarias de un ámbito de conocimiento. El sistema axiomático se valida relacionando una teoría específica con la noción que se tiene de los objetos o con los hechos concretos.

Es importante estudiar las estructuras de pensamiento emergidas de las diversas corrientes filosóficas en el entendido de que, para aplicar los métodos se requiere del estudio minucioso de las teorías que les han dado origen.

Información y conocimiento

Los métodos orientan el ejercicio de la investigación, importa comprender que cualquiera de ellos proviene de un fragmento del universo de conocimiento filosófico. Estar atento a ello, es condición necesaria para hacer de la disciplina de investigación no solo la ruta pragmática del pensamiento crítico, sino la posibilidad de la correcta orientación de los conocimientos.

En toda investigación metodológica se dan implicaciones éticas importantes no solo para el investigador, sino para todo profesional de las artes visuales, quien todo el tiempo debe relacionar interdisciplinariamente la práctica de la visualidad, ya sea por los contenidos del acercamiento teórico a la disciplina o por las innumerables rutas donde frecuentemente tiene que ubicar el objeto o la acción de arte.

La investigación es pues tarea permanente de quienes conciben, enseñan y practican las artes visuales. La diversidad de intereses no disminuye el valor específico de este quehacer que radica en las posibilidades de desarrollo del espíritu crítico y en las múltiples vertientes de aplicación del conocimiento.

El trabajo intelectual suele ser considerado por los artistas como una práctica marginal de las utilidades concretas y con frecuencia ignoran las repercusiones en el terreno creativo y formativo; ya que, por desgracia, la carrera operativa paralela al conocimiento teórico afecta profundamente la continuidad e integridad de la disciplina misma cuya dinámica se ha visto condicionada durante las recientes década por el deslumbrante atractivo de la tecnología.

En el conocimiento están las profundas raíces de una disciplina y desde él se puede construir y desarrollar el estudio de las artes visuales. Es la esencia que posibilita la distinción entre un profesional del arte y un artista pragmático (Tatarkiewicz, 1993: 288-311). Es pertinente señalar el abismo epistemológico entre la información y el conocimiento y la tendencia a confundir los datos con las ideas.

Por ejemplo:

$A + B = C$ es *información*

(a pesar de que no tenga significado)

pero si $A =$ prefijo que denota privación o negación

$B =$ teísmo

$C =$ ateísmo

esto es *conocimiento*

Para aquellos que se encuentran en las condiciones y posibilidades de investigar, es patente la responsabilidad que pesa sobre su tarea y el privilegio que implican los alcances del conocimiento científico reservado hoy en día para comunidades reducidas. La investigación tiene sentido para las artes visuales, ya sea en el acercamiento académico a la comprensión de los fenómenos, en los objetos o acciones artísticas o en el acercamiento proyectual para profundizar en las

condiciones y parámetros, tanto de forma como de fondo de los problemas de la materialización de la visualidad.

La formulación de las artes visuales en tanto es deliberada y remite por ello a una finalidad, plantea el problema relativo a los medios y los fines y entonces se puede afirmar que tiene un aspecto teórico referente a los conceptos que las sustentan, un aspecto técnico concerniente a los medios por los cuales se crea la obra o la acción artística y un aspecto poético, que establece un nexo entre quien crea la obra y quienes la perciben y contemplan, éstos entre sí y entre éstos y la obra.

En conjunto estas tareas requieren de los conocimientos intra e interdisciplinarios para reconocer los aspectos ontológicos, epistemológicos, lógicos y axiológicos que permiten comprender tanto el excedente de sentido de las artes visuales como la socialización de los valores culturales que implican. Se requiere de estructuras y concepciones teóricas, estableciendo así que, de un mismo objeto o acción se dan diversas interpretaciones igualmente válidas, siempre y cuando estén sustentadas cognoscitivamente.

Las artes visuales son, como otras disciplinas, una unidad de saber, un conjunto de conocimientos unificados merced a ciertos principios, pero no es un cuerpo de verdades cerradas. Al contrario, se hallan en relación permanente y dinámica con otros ámbitos cognoscitivos, influyen en algunos y son influenciados por otros.

La conceptualización de las artes visuales es valiosa porque tiene efectos directos en la forma de pensamiento, en la conducta y en las acciones y decisiones de los seres humanos, en virtud de que se conciben como generadoras de valores y bienes culturales.

Dimensión epistemológica de las artes visuales

Desde su origen, las artes visuales han visto condicionada su comprensión por los conceptos emanados de las teorías surgidas de contextos filosóficos, así que se entiende que el fenómeno de la visualidad desde los esquemas de la estética han recibido cánones en sus múltiples variantes.

Hoy en día es posible determinar y describir concretamente el fenómeno de las artes visuales a partir del profundo conocimiento de sus propias constantes y variables.

Se debe partir del imperativo de que en las artes visuales, se entienden dos planos de la realidad, uno pertenece a la realidad externa en la que se comprenden los actores mismos de la visualidad y el otro es el que se integra en la configuración materializada de la obra. Este enfoque permite el reconocimiento de todos los participantes y no participantes y facilita la presentación y comprensión de la serie de hechos que se suceden antes y después del fenómeno artístico. Esta presentación pretende una alternativa crítica y analítica con un procedimiento más consciente del proceso.

Las artes visuales encuentran la materialización de su función expresiva en objetos o acciones, producto de la tarea de representación. Representar plásticamente como comportamiento lúdico representa la realidad, es mediación para conocer la realidad desde un cierto punto de vista y como toda representación es, por su posibilidad, representación para alguien. La referencia a esta posibilidad es lo peculiar del carácter lúdico del arte, el aspecto hedonista que produce la representación que se manifiesta en el placer del conocimiento. Así adquiere todo su sentido la transformación, en la configuración, en el hecho mismo de fijar un lenguaje y abrirlo a su interpretación.

Cada objeto o acción de las artes visuales es una variación de la representación. Es posible reconocer siempre, en cada objeto artístico, como una mediación libre y arbitraria sometida a lo que se denomina el baremo crítico de la representación correcta, es decir, el repertorio gráfico pertinente para una solución adecuada.

Es aquí donde se considera al artista como intérprete y no como un mero imitador de un modelo y el punto donde se podría comprender la vinculación de lo artístico con su creador. No por ello se anulan las posibilidades miméticas. Estas tienen cabida en la medida en que contengan el sentido cognitivo de la esencia, mostrando con ello el carácter de la representación. La imitación es tal si repite, es decir, si copia. La imitación es mimesis cuando re-presenta, es decir, cuando conoce y re-conoce. La representación como proceso lúdico implica a los receptores de lo dise-

ñado, es el momento de la comprensión de la comunicación gráfica en que se puede manifestar la totalidad de sentido. (Tatarkiewicz, 1995: 301-314)

Lo artístico, en tanto representación, no pertenece a lo representado, pertenece a la manera en que se (re)presenta, posee una estructura referencial que da acceso a la representación de “algo”, en su calidad de imagen visual representa como reproducción un aparecer mediado por un concepto.

Hay que tener cuidado de la posible reducción del concepto de comprensión a la mera simpatía o empatía porque comprender no es necesariamente un acto de congenialidad; el receptor guarda frente a las artes visuales una distancia que le impide una participación pragmática. Esto se refiere al acto mismo de ver, donde el juego estético incluye al espectador e implica tiempo y distancia en que puede ser excluido.

Hay que decir, que una de las intenciones del artista es lograr la congenialidad del receptor en la médula del texto visual, o, al menos con el contexto de lo visual. Necesariamente en la conversación entre el receptor y el objeto artístico se tiene que llegar a un acuerdo. Este sería de dos tipos: previo, en tanto debe existir una tradición común, un acuerdo de participación del lenguaje y fáctico, de hecho, donde se hace patente la congenialidad.

De este modo se establecen dos polos de interpretación: el del mensaje mismo llevado a cabo por el artista y la concreción realizada por el receptor visual. Las artes visuales no pueden identificarse exclusivamente con ninguna de las dos exégesis puesto que es más que el texto visual mismo y sólo adquiere sentido en su concreción, que no se puede independizar de las aportaciones del receptor, aportaciones a su vez condicionadas por las disposiciones del texto visual.

Conclusiones

La conceptualización de las artes visuales define su esencia a partir del excedente de sentido. Es éste el que permite que un objeto artístico trascienda y pueda ser interpretado una y otra vez y representado en permanentes cadenas conceptuales.

Las artes visuales se manifiestan en una labor metafórica cuya materialización tiene una aproximación elaborada e intencionada. El objeto o la acción de las artes visuales contienen el mensaje y llega a receptores que lo interpretan.

Las artes visuales se basan en el desarrollo de un texto visual, en el que se realiza la comprensión a través de la interpretación. Cuando se percibe, dicha percepción está culturizada, en ella cabe la interpretación, siendo importante la interpretación en contextos distintos a los del receptor y el tiempo de la interpretación. De hecho, como expresión, muestran un *plano locucionario o sintáctico* (cómo dice el texto visual), un *plano ilocucionario o semántico* (qué dice el texto visual) y un *plano perlocucionario o pragmático* (para qué y para quién lo dice), categorías útiles para situar los posibles vínculos del interlocutor. Traducir la expresión de lo diseñado es la posibilidad dialógica, la conexión del exterior al interior y viceversa.

La base de la relación dialógica es la figura pregunta-respuesta donde la pregunta es lo más importante. El preguntar abre y hace posible la manifestación que puede ser el objeto. (Austin, 1971: 87-93)

Por lo tanto, la comprensión de la comunicación gráfica debe entenderse como parte de un acontecer de sentido en el que se forma y se concluye el sentido. En este proceso, la temporalidad juega un papel trascendente. Así, la comprensión se refiere a un proceso siempre abierto, nunca terminado ni estructurado.

El proceso de comprensión es un acto intelectual que alude a las alternativas epistemológicas que se acogen a circunstancias conceptuales que permiten distinguir lo conveniente de lo inconveniente aludiendo a las tareas éticas del individuo.

La apertura a las posibilidades de comprensión de los objetos y las acciones artísticas debe partir del conocimiento de sus relaciones intra e interdisciplinarias, cuyo conjunto integra la estructura conceptual que corresponde a la dimensión teórica de la disciplina, sin separar la con-

ceptuación de la filosofía ni de la historia de la cultura para tener una concepción crítica consciente y coherente.

No es posible que en la contemporaneidad de las artes se expresen aspectos desde las modalidades más desarrolladas y que en el aspecto teórico se evidencie un retraso abismal que además conlleva una incapacidad de autonomía teórica.

Como todo lenguaje, las artes visuales deben evolucionar en los términos de su concepción del mundo y la cultura que para que su conceptualización siga en forma paralela las vías de las corrientes actuales de pensamiento.

REFERENCIAS

- Austin, John. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Madrid: Paidós.
- Baudrillard, Jean y otros. (1988). *La posmodernidad*. México: Kairós
- Calabrese, Omar. (1995). *El lenguaje del arte*. Barcelona: Paidós.
- Cassirer Ernst. (1979). *El problema del conocimiento*. Tomo I. México: FCE.
- Colli, Giorgio. (1995). *Filosofía de la expresión*. Madrid: Siruela.
- Del Palacio, Alejandro. (1978). *La Revolución como Ideología*. México, Cárdenas Editor.
- Gauthier, Guy. (1992). *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*. Madrid, Cátedra.
- Mannheim, Karl. (1983). *Ideología y Utopía*. Madrid: Aguilar.
- Marx, Karl. (1980). *La ideología alemana*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Rupert de Ventós, Xavier. (1999). *Teoría de la sensibilidad*. Barcelona: Península.
- (1973). *Utopías de la sensibilidad y métodos del sentido*. Barcelona: Anagrama.
- Scheler, Max. (1980). *Sociología del saber*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX.
- Tatarkiewicz, Wladyslaw. (1995). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- (1993). “Creación: historia del concepto” en *Criterios*, 30-8/12: 288-311 (Desiderio Navarro, traductor de «*Twórczosc: Dzieje pojecia*», en: W. T., *Dzieje szesciu pojec*, Varsovia, PWN, 1982). Consultado: 4 de marzo de 2013. URL: <http://www.criterios.es/pdf/tatarkiewiczcreacion.pdf>

SOBRE LA AUTORA

Luz del Carmen A. Vilchis Esquivel: Catedrática de la Facultad de Artes y Diseño-UNAM desde 1979. Ha sido docente en la UIA Campus DF, Posgrado de la UIA Puebla, Posgrado EDINBA, UAM y Posgrado de la Facultad del Hábitat, SLP. Primera diseñadora gráfica en ingresar al Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT) donde actualmente tiene el Nivel II. En su formación incluye: Licenciaturas en Diseño Gráfico y Filosofía; Maestría en Comunicación y Diseño Gráfico; Doctorado en Bellas Artes en la Universidad Politécnica de Valencia, Doctorado en Filosofía en la UNAM, Doctorado *Honoris Causa* en Filosofía Educativa por el Consejo Iberoamericano de Uruguay, Especialidad en Docencia, 9 Diplomados y 39 cursos especializados. Autora de 19 libros, destacando *Historia del Diseño Gráfico en México libro que ganó el Premio Nacional de Artes Gráficas y el Premio Antonio García Cubas 2011 del INAH a la mejor obra científica en Historia*; ha colaborado en 31 libros, escrito 113 artículos internacionales y manuales didácticos, coordinando 21 proyectos de investigación y formando 83 investigadores para la Academia Mexicana de las Ciencias y el Programa Delfín en los Veranos de la Investigación Científica. Pionera en la capacitación de diseñadores y artistas en tecnología digital organizó 4 laboratorios en universidades e impartió cursos a más de 4,000 diseñadores y 300 empresas, agencias de publicidad, despachos de diseño e instituciones. Ha elaborado planes de estudio en 7 universidades; dirigido más de 200 tesis de licenciatura, maestría y doctorado; impartido 91 cursos y dictado 153 conferencias internacional en 38 países. Evaluadora de 136 proyectos en UNAM, INBA, CONACYT, SEP, MIT, Royal College of Art y University College London. Miembro de *Design Research Society*, *Fundació Historia del Diseny*, *Design History Society*, *International Scientific Committee Hellenic National Commission for UNESCO de Grecia*, *Franklin Furnace Archive*, *MERLOT* y 17 comités editoriales arbitrando 112 artículos internacionales. Editora en la Revista Digital Universitaria de la UNAM. Diseñadora profesional para más de 100 empresas en 5 países. Por sus diseños de cartel ha sido acreedora a premios en México y Suiza. Artista visual, ha presentado obra gráfica alternativa en 124 exposiciones individuales y colectivas en 53 países, actualmente representa a México en el Encuentro Internacional de Libro de Artista. En 255 años ha sido la única mujer Directora de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM (2002-2006), recibiendo el Reconocimiento a la Trayectoria Académica en Diseño por la Universidad de Palermo, Argentina 2013.

Un nuevo abordaje en la enseñanza de lenguas extranjeras: el desarrollo de la inteligencia corporal-cenestésica en el marco de la teoría de las inteligencias múltiples

Egisvanda Isys de Almeida Sandes, Universidad Estatal Paulista (UNESP), Brasil

Resumen: Este trabajo presenta una discusión sobre el desarrollo de la expresión corporal como uno de los medios de fomentar la desinhibición, la percepción del propio cuerpo en el espacio en que están los demás y, consecuentemente, produce la motivación y promueve la creatividad. En la clase de lengua extranjera se puede lograr este desarrollo a través de juegos, danza y actividades que permitan el contacto con el otro. De esa manera, a partir de algunas cuestiones que plantea la teoría del desarrollo cognitivo al tratar del estudio de procesos tales como lenguaje, percepción, memoria, razonamiento y resolución de problema, y de algunas discusiones de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1994), específicamente acerca de la inteligencia corporal-cenestésica, se analizará cómo el trabajo con la expresión corporal puede ayudar en el desarrollo de las capacidades del estudiante y fomentar su creatividad y su proceso de adquisición y de aprendizaje en clase, concretamente, en la clase de lengua extranjera. Además de la inteligencia corporal-cenestésica, Gardner propone que cada persona tiene, por lo menos, ocho inteligencias o habilidades cognitivas más que trabajan juntas, pero como entidades autónomas que requieren interacción. El autor asume que todas las inteligencias son igualmente importantes, aunque cada sujeto presenta una inteligencia más desarrollada que otra según el escenario cultural en el que se inserta, lo que explicaría, en cierta medida, por qué las personas aprenden de diferentes maneras, es decir, de acuerdo con sus habilidades. Sin embargo, aunque todas las inteligencias son igualmente importantes, nuestro sistema escolar suele enfatizar la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística hasta el punto de, en algunos casos, negar la existencia de las demás. Así, se debe pensar la educación desde un punto de vista que considera las distintas formas de aprender y, en el caso específico de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras, se debe adoptar un "abordaje plural de la cognición" y no "unilineal" contrario al de muchos autores que trataron el desarrollo humano.

Palabras clave: inteligencias múltiples, aprendizaje de idiomas, motivación, inteligencia corporal-cinestésica, desarrollo cognitivo

Abstract: This paper presents a discussion on the development of body expression as a mean of promoting disinhibition, in other words, the perception of one's own body where there is other people. Consequently, it will produce motivation and promote creativity. In the foreign language classroom it is possible to get to this stage through the development of games, dance and activities that allow contact with the other. Thus, based on some questions raised by the cognitive development theory to treat the study of processes such as language, perception, memory, reasoning and problem solving and some discussion of the multiple intelligences theory of Gardner (1994), specifically about the bodily-kinesthetic intelligence, it is intended to analyze how the work with body language can help in the development of a student's abilities and encourage his/her creativity and his/her process of acquisition and learning in the classroom, concretely, the foreign language class. In addition to bodily-kinesthetic intelligence, Gardner proposes that each person has at least eight intelligences or cognitive skills which work together, but as autonomous entities that require interaction. The author assumes that all intelligences are equally important, although each person has an intelligence more developed than another, depending on the cultural setting in which he/she is inserted, which may explain, to some extent, why people learn in different ways, according to their skills. However, although all intelligences are equally important, our school system tends to emphasize logical-mathematical intelligence and linguistic intelligence to the point that, in some cases, deny the existence of the others. Therefore, education should be thought from a point of view which considers the different ways of learning and, in the specific case of the teaching and learning of foreign languages, it is important to adopt a "plural approach to cognition", not an "unilateral" one, different from many authors who have treated human development.

Keywords: Multiple Intelligences, Language Learning, Motivation, Bodily-Kinesthetic Intelligence, Cognitive Development

Revista Internacional de Ciencias Humanas

Volumen 3, Número 1, <<http://lascienciashumanas.com>>, ISSN XXX-XXX

© Global Knowledge Academic. Egisvanda Isys de Almeida Sandes.

Todos los derechos reservados. Permisos: soporte@gkacademics.com

Recuperado de *Revista Internacional de Humanidades* 3(1), 2014 (pp. 57-66)



El desarrollo de la expresión corporal

El cuerpo es más que simplemente otra máquina, indistinguible de los objetos artificiales del mundo. También es el recipiente del sentido del yo del individuo, de sus sentimientos y aspiraciones más personales, así como la entidad a la que los otros responden de manera especial debido a sus cualidades singularmente humanas. Desde el principio, la existencia de un individuo como ser humano afecta la manera cómo los otros le tratan; y, muy pronto, el individuo piensa en su propio cuerpo como especial. Forma un sentido del yo que modificará perpetuamente y que, a su vez, influenciará en sus pensamientos y comportamientos cuando responda a los otros en el yo medio en términos de sus características y comportamientos especiales (Gardner, 1994: p. 183)¹

La inteligencia corporal-cenestésica corresponde a la “capacidad de usar el propio cuerpo de maneras altamente diferenciadas y hábiles para propósitos expresivos así como volcados a objetivos” y “de trabajar hábilmente con objetos, tanto los que involucren movimientos motores finos de los dedos y manos como los que exploten movimientos bruscos del cuerpo”, es decir, “controlar los movimientos del propio cuerpo y la capacidad de manejar objetos con habilidad” (Gardner, 1994: p. 161)

Sin embargo, en nuestra tradición cultural, como comenta Gardner, hubo una separación entre las “actividades de raciocinio” y las “actividades de la parte claramente física”, es decir, las que tiene que ver con nuestro cuerpo y que nos hacen ser no solo “reflexivos” sino también “activos”. Esa disociación

entre lo ‘mental’ y lo ‘físico’ con frecuencia estuvo aliada a la noción de que lo que hacemos con nuestro cuerpo es prácticamente menos privilegiado, menos especial que las rutinas de resolución de problemas desempeñadas principalmente a través del uso del lenguaje, de la lógica o de algún sistema simbólico relativamente abstracto. (p. 162)

Cuando se considera esta distinción y se tiene las habilidades con el cuerpo como secundarias o inferiores, se ignora, por un lado, lo que ya proponían los griegos, es decir, que es necesario buscar “una armonía entre el cuerpo y la mente, con la mente entrenada para usar el cuerpo adecuadamente y el cuerpo entrenado para responder a los poderes expresivos de la mente” (p. 161) como forma de mantenerse el equilibrio; y por otro, la aportación de estudios recientes de algunos psicólogos como Bernstein (1967) que han enfatizado la estrecha relación entre el uso del cuerpo y el desarrollo de otros aspectos cognitivos, cuestión que defendemos en este trabajo. Además, se puede añadir que el desarrollo de las actividades motoras ayudan, incluso, en la propia percepción que el individuo tiene del mundo, ya que, como presenta Gardner, hay “interacción sutil entre los sistemas perceptual y motor” (p. 164).

Según Romero Martín (1999), se puede definir la expresión corporal como la conducta motriz con finalidad expresiva, comunicativa y estética, cuyos instrumentos básicos son el cuerpo, el movimiento y el sentimiento. Añaden Vázquez Romero y Tamayo Fajardo (2004) que “a través de la expresión corporal podremos potenciar la interacción del cuerpo con el medio que le rodea, a través del estudio y utilización intencionada de los gestos, miradas y posturas corporales”, ya que “el cuerpo, sus posibilidades expresivas y el espacio y el tiempo en que actúa, constituyen los canales básicos para conferir significado a las acciones humanas” (p. 01).

Con base en estos comentarios se verifica la importancia del desarrollo de la expresión corporal, lo que resulta en un importante vehículo de fomento de la desinhibición, la percepción del propio cuerpo en el espacio y en el tiempo en que están los demás y, consecuentemente, se

¹ Las citas sacadas de Gardner (2000a, 2004), Prodócimo (2007) y La Taille (1992) han sido traducidas al español por la autora de este artículo para una mejor fluidez del texto durante la lectura, sin embargo, el original consultado está en portugués, como se puede observar en las referencias bibliográficas.

produce la motivación y promueve la creatividad, cuestiones fundamentales en la clase de lengua extranjera.

Para ello, los estímulos tienen que pasar por la percepción y la sensibilidad creadora del estudiante, incluso de tal forma que fomenten su autonomía y con actividades que proporcionen todo eso. Además, como la acción y la expresión van unidas, al desarrollar en el estudiante la inteligencia corporal-cenestésica, se le proporcionan otros aspectos que se relacionan más específicamente con las inteligencias intrapersonal e interpersonal, en la que se centran aspectos como los sentimientos –como el deseo y la motivación–, aspectos de la personalidad –como la timidez– y la creatividad.

Según Hernández y Rodríguez (1996), el desarrollo de la expresión corporal fomenta algunos elementos que favorecen los aspectos que se acaba de mencionar y que representan una magnitud mucho más amplia. Estos elementos pasan por la capacidad de disfrute y alegría, la desinhibición, la disponibilidad, el respeto hacia los demás, una actitud imaginativa ante la vida y las actividades que tiene que desarrollar, un buen desempeño comunicativo, el proceso de interiorización –por lo tanto, permite la evaluación del propio desempeño–, los sentidos de integración y cooperación, la confianza, la sensibilidad, el afán de superación, además del desarrollo de la atención y la memoria y la agilidad mental.

La teoría de las inteligencias múltiples

Además de la inteligencia corporal-cenestésica, Gardner propone que cada persona tiene, por lo menos, siete inteligencias o habilidades cognitivas más que trabajan juntas, pero como entidades autónomas que requieren interacción. Asume que todas las inteligencias son igualmente importantes, aunque cada sujeto presenta una inteligencia más desarrollada que otra según el escenario cultural en el que se inserta. Esto explicaría, en cierta medida, por qué las personas aprenden de diferentes maneras, es decir, de acuerdo con sus habilidades. Pero, como ya se ha comentado, aunque todas las inteligencias son igualmente importantes, nuestro sistema escolar suele enfatizar la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística hasta el punto de negar la existencia de las demás.

Sin embargo, al considerar esta nueva forma de ver la inteligencia que presenta Gardner, podemos pensar en el ser humano a partir de sus múltiples capacidades de cognición y, a partir de eso, hacer que en la educación se piense en nuevas prácticas pedagógicas sin ignorar el valor del entorno cultural en el desarrollo del intelecto humano.

Inicialmente Gardner propone que tenemos por lo menos, siete inteligencias (lógico-matemática, lingüística-verbal, visual-espacial, musical, corporal-cenestésica, intrapersonal e interpersonal). Más tarde, Gardner añade a su lista, la inteligencia natural. Estas inteligencias corresponden a la:

Lógico-matemática	Capacidad de resolver problemas de cálculos numéricos, estadísticos y de presupuestos; utilizar el pensamiento abstracto, la lógica y los números para establecer relaciones entre datos y objetos.
Lingüística-verbal	Capacidad de usar palabras de manera efectiva de forma oral o escrita. Habilidad con la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje.
Visual-espacial	Capacidad de ubicación espacial, decodificar informaciones gráficas, pensar en tres dimensiones, percibir imágenes externas e internas, recrearlas o transformarlas.
Musical	Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar formas musicales.
Corporal-cenestésica	Capacidad de usar el cuerpo para expresar ideas, sentimientos y transformar objetos. Habilidades de coordinación, equilibrio, flexibilidad, fuerza, velocidad y percepción de medidas y volúmenes.

Intrapersonal	Capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Incluye la autocomprensión, la autoestima y la autodisciplina.
Interpersonal	Capacidad de entender e interactuar eficazmente con los demás. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, de la voz, gestos y posturas y la habilidad para escuchar, comprender y responder.
Natural	Capacidad de reconocer, clasificar relacionarse con animales, plantas o elementos del medio ambiente e incluye habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno.

Teniendo en consideración, como ya hemos dicho, que ninguna de estas inteligencias se manifiesta aisladamente durante la solución de un problema o la creación de un producto – aunque una puede manifestarse con cierta predominancia–, es oportuno resaltar la necesidad de que el profesor desarrolle en clase actividades que abarquen diversas inteligencias, lo que puede provocar, incluso que se descubran las competencias más sobresalientes de cada estudiante. Uno de los ejemplos es el trabajo con la expresión corporal como forma de desarrollar otras competencias intelectuales humanas, tal como se presenta en el inicio de este artículo.

Al hacerlo, se verifica la amplitud de alcance de la inteligencia corporal-cenestésica, dado que también se estará desarrollando otras capacidades como la lingüística-verbal –no sólo por el desarrollo de la comunicación y la interacción sino también porque con el cuerpo se puede construir un lenguaje propio y no verbal–, la visual-espacial –el estudiante se da cuenta de sí mismo en el espacio y con relación a los demás, además de desarrollar el sentido de estética no solamente del cuerpo–, la lógica-matemática y musical –sobre todo en actividades relacionadas al baile y músicas, por ejemplo, que proporcionan la percepción y producción de sonidos y de secuencia de movimientos y, consecuentemente, la sensibilidad para la observación y aprehensión de aspectos culturales en la clase de lengua extranjera que se relacionan con estas artes y que resultan en la ruptura de estereotipos– y la natural –con el desarrollo de la percepción y la sensibilidad actuando mucho más allá de solo el medio ambiente–.

Los estudios sobre de la inteligencia y sus implicaciones en la educación

Todos los aspectos comentados anteriormente hacen que se piense más cuidadosamente acerca de la inteligencia, que es algo que se busca comprender desde hace mucho en la historia de la humanidad. Con este ímpetu, a lo largo de las diferentes épocas, ha habido muchas discusiones acerca de cómo funciona la inteligencia y se han producido muchos estudios acerca de cómo se puede medir. Estos estudios, en cierta manera, han influido en la forma de pensar la educación a través de los tiempos.

Uno de los intentos de medir la inteligencia, muy usual a finales del siglo XIX y principios del XX, fue la *craneometría*, que a partir del estudio de las distintas medidas del cráneo se proponía analizar rasgos de la personalidad o de la inteligencia. Algunos ejemplos son las investigaciones del antropólogo físico Samuel George Morton (1799-1851), que era a partir de la observación de cráneos de varias partes del mundo defendía que se podía medir la capacidad intelectual del hombre por el volumen interior del cráneo, y de Franz Joseph Gall (1758-1822), que desarrolló la *craneoscopia* y la presentó como el método a través del cual era posible determinar no solo las características individuales de la persona sino también sus facultades mentales y morales mediante el análisis de la forma exterior del cráneo (Heinecke Scott, 2005).

Otras formas para evaluar la inteligencia han sido, por ejemplo, los difundidos test de CI (coeficiente intelectual). Uno de los grandes precursores de los test de inteligencia fue Alfred Binet (1857-1911), pedagogo y psicólogo francés, que a finales del siglo XIX fue designado por el gobierno francés para elaborar un método que midiera la capacidad intelectual de los niños de

tal manera que se pudiera identificar cuáles necesitarían educación especial y cuáles se adaptarían fácilmente al sistema educativo normal. A partir de tareas que requerían la comprensión, cuestiones que exigían el trabajo lógico-matemático, el dominio lexical y la capacidad aritmética, es decir, las habilidades lógico-matemática y lingüística del estudiante, Binet proponía el cálculo de la inteligencia. De esta forma, durante mucho tiempo, la inteligencia se pensaba con base en estas dos habilidades.

A finales del siglo XIX y principios del XX, pensar la inteligencia a partir del conocimiento que se tenía de cuestiones lógico-matemáticas y lingüísticas se adecuaba a cómo era la propia enseñanza, es decir, las clases de cálculo y retórica, que traían una forma específica de aulas magnas y en las que el papel del profesor era el del gran poseedor del conocimiento y el del alumno, el de completa recepción y pasividad. De ahí que, si se puede hablar de metodología para la enseñanza de las lenguas, por ejemplo, era común el método gramática y traducción y, más tarde, el método tradicional. En ambos lo que se buscaba era pasarle al estudiante la mayor cantidad posible de informaciones y éste, a su vez, tenía que retenerlas para después reproducirlas.

Sin embargo, en el siglo XX surgen dos figuras que cambian el pensamiento acerca de la educación y del aprendizaje. Uno de ellos es Jean Piaget (1896-1980), uno de los colaboradores del laboratorio de Binet, que buscaba entender la inteligencia como “fruto de la adaptación del individuo con el medio ambiente, adaptación esta que se construye a lo largo de sus interacciones con el ambiente a través de procesos mentales de asimilación y acomodación” (Prodócimo, 2007, p. 01). A Piaget no le interesaban los resultados de los test de inteligencia, sino el proceso de raciocinio del niño cuando resolvía una cuestión en cada etapa de su desarrollo cognitivo, dado que en cada etapa, el niño tiene una forma distinta de “entender la naturaleza de los objetos materiales en el mundo, cómo interactúan y la naturaleza de las personas que están en el mundo, sus motivaciones y sus comportamientos” (Gardner, 2004, p. 15). Como comenta La Taille (1992), Piaget reconoce que la inteligencia humana solamente se desarrolla en el individuo en función de interacciones sociales. Sin embargo, las interacciones sociales se dan de formas distintas según la etapa del desarrollo infantil y de esta manera, la inteligencia solo se concretaría a partir del momento en el que el niño interactúa con los demás, es decir, en el período operatorio (alrededor de los 8 años), cuando hay intercambios intelectuales efectivos y cuando el niño alcanza lo que Piaget (1993) denomina *personalidad*, es decir, cuando el individuo se somete voluntariamente a las normas de “reciprocidad” y de “universalidad” y cuando el “yo” renuncia a sí mismo para insertar su propio punto de vista entre los demás. De esta forma, para Piaget, la inteligencia se va desarrollando en el período sensorio motor, en que el niño “construye esquemas de acción que constituyen una especie de lógica de las acciones y de las percepciones”, luego sigue el período preoperatorio, en que el niño ya es capaz de pensar a través de símbolos y signos y empieza a desarrollar acciones interiorizadas, sin embargo, le falta la “reversibilidad”, es decir “la capacidad de pensar simultáneamente el estado inicial y el estado final de alguna transformación realizada sobre los objetos”, lo que se logra tener en los períodos siguientes –en el operatorio concreto y en el formal–, cuando el niño ya puede razonar coherentemente acerca de los objetos que manipula y es capaz de razonar sobre hipótesis sencillas (La Taille, 1992, págs. 1-18). Según esta visión, la inteligencia llega a su equilibrio tras una marcha en la que se va pasando por procesos de autorregulación y se va construyendo conocimientos acerca de los objetos, de tal forma que la inteligencia alcanza una coherencia en función de las necesidades de la vida social.

Los principios y preceptos de Piaget representan una visión renovadora y valiosa acerca de la cognición humana y ha movido las discusiones acerca del desarrollo de las operaciones mentales del niño durante el proceso de aprendizaje a lo largo del siglo XX. Sin embargo, hay que considerar que el modelo de Piaget se centra en el desarrollo intelectual del niño sin llegar a considerar otras competencias que pueda tener, como, por ejemplo, las que abarcan las habilidades artísticas.

En este sentido y con otra visión acerca de la inteligencia, décadas más tarde, surgen en Estados Unidos las investigaciones de Howard Gardner, basándose en aportaciones no solo de la psicología sino también de la neurociencia. El autor propone una nueva forma de pensar la inteligencia a partir de habilidades y la define como “un potencial biopsicológico para procesar informaciones que puede ser activado en un escenario cultural para solucionar problemas o crear productos que sean valiosos en una cultura” (Gardner, 2000a, p. 47). Al definir la inteligencia de esa manera, el autor presenta una nueva concepción que transpone la noción de un potencial general, que pueda ser medido por instrumentos estandarizados, según ilustra su afirmación a continuación:

(...) traspasar la noción común de inteligencia como una capacidad o potencial general que cada ser humano posee en mayor o menor extensión (...) suposición de que la inteligencia, independientemente de cuán definida esté, se pueda medir por instrumentos verbales estandarizados como los test de respuestas cortas realizado con papel y lápiz. (Gardner 2004, parte del prefacio, p. IX)

De esa manera, sin olvidar las demás competencias, defiende la inteligencia como algo que va mucho más allá de lo que son las habilidades lógicas y lingüísticas –que son las que se valoran en estos tipos de test–, porque la única posibilidad de que un individuo resuelva y elabore problemas y cree productos significativos es conjugando una combinación de inteligencias, conforme asegura:

para abarcar adecuadamente el campo de la cognición humana es necesario incluir un conjunto mucho más amplio y más universal de competencias de lo que comúnmente se ha considerado (...) un análisis de la cognición debe incluir todas las habilidades humanas para la resolución y elaboración de problemas y no solamente las que por acaso se presten al testeo, vía formato estandarizado. (Gardner 2004, parte del prefacio, págs. IX-X).

En este sentido, la teoría de Gardner enfatiza el desarrollo y el desdoblamiento de las competencias humanas ya que “la mente posee potencial para lidiar con diversos tipos de contenidos, pero la facilidad de un individuo con determinado contenido presenta poco poder pronóstico sobre su facilidad con otros tipos de contenidos”, por lo tanto, denominar lo que algunos llaman “genialidad”, significa tener una capacidad superior con algún contenido en particular y no exactamente saber trabajar con diversas inteligencias con eficacia/superioridad (Gardner 2004, parte del prefacio).

Para Gardner existen “diversas competencias intelectuales humanas *relativamente autónomas*” consideradas como “inteligencias”. Resalta que no hay un número preciso ni tampoco establecido de inteligencias, sin embargo, se puede nombrar algunas que “pueden ser modeladas y combinadas en una multiplicidad de maneras adaptativas por individuos y culturas”. Añade que en el día a día “estas inteligencias trabajan en armonía, así que su autonomía puede ser invisible. Pero cuando se elaboran las lentes de observación adecuadas, la naturaleza peculiar de cada inteligencia emerge con suficiente (y no raramente, con sorprendente) claridad” (p. 07). De ahí la importancia de la mirada cuidadosa del profesor, pues si él actúa de manera observadora y promotora del desarrollo de estas inteligencias, permitirá la identificación del perfil o, según Gardner (2004), de sus “inclinaciones intelectuales” cada vez más temprano, de tal manera que se pueda utilizar este conocimiento “para aumentar las oportunidades y opciones educacionales de la persona. Pensando desde este punto de vista, el papel del profesor es de fundamental importancia en este proceso, dado que su forma de trabajo también se debe desvincular del tradicional desarrollo de actividades que trabajen apenas aspectos lingüísticos, desde el punto de vista gramatical y con ejercicios de estímulo, respuesta y refuerzo, para el trabajo con actividades que desarrollen otras competencias en el estudiante, de tal forma que le permitan demostrar otras habilidades y competencias. De esa forma, el estudiante se sentirá más motivado y presentará un mejor desempeño en la asignatura, porque su aprendizaje pasará a ser significativo. En este sen-

tido, podemos justificar por qué se toma como base la teoría de las inteligencias múltiples para esta discusión y por qué se considera fundamental el desarrollo de actividades que abarquen todas las inteligencias, además de la lingüística-verbal, en la clase de lengua extranjera.

Al defender que “cada inteligencia es relativamente independiente de las otras” aunque hay una correlación entre las habilidades, Gardner presenta una teoría que desafía la visión clásica de la inteligencia, pues lo que tradicionalmente se unió “bajo el rótulo de lo ‘mental’”, según el propio Gardner (p. 05), como sinónimo de racional, lógico, por lo tanto inteligente, no tiene en cuenta otras habilidades y capacidades que posee el ser humano, que involucran también los aspectos intuitivos y emocionales, necesarios para el ‘equilibrio’ que debe haber en la constitución del ser.

Si se consideran, por ejemplo, las aportaciones de los estudios recientes sobre el cerebro y las cuestiones biológicas, se verifica que tratan de la “flexibilidad del desarrollo humano”, es decir, los potenciales intelectuales o las capacidades de un individuo o de un grupo pueden alterarse mediante diversas intervenciones. De ahí la importancia de la intervención del profesor al presentarle al estudiante actividades que involucren la inteligencia corporal-cenestésica, como forma, incluso, de desarrollar otras habilidades conexas y, de esa forma, puedan alcanzar lo que Gardner llama de “sus potenciales intelectuales completos” (p. 24).

En este contexto, el papel del profesor es imprescindible, porque debemos propiciar esta interacción para que los estudiantes puedan percibir y comprender mejor sus habilidades. Además de buscar llevar en consideración que los estudiantes tienen formas diferentes de aprender, memorizar y comprender y, así, debemos observar a cada persona para entender y/o determinar sus habilidades, pues el aprendizaje en cada uno se da de forma diferente.

Consideraciones finales

A partir de todos estos comentarios, se puede verificar que, como explica Gardner “un prolongado proceso educacional es necesario antes de que el potencial intelectual bruto –sea lingüístico, musical o lógico-matemático– se pueda realizar en la forma de un papel cultural maduro” (p. 284). Una parte de este proceso involucra procesos “naturales” del desarrollo humano –como lo que sucede con el lenguaje, aunque es sabido que “hablar” no significa necesariamente “comunicarse”, por lo tanto es necesario el desarrollo de la inteligencia lingüística-verbal–, sin embargo, cuando se trata de algunas capacidades “específicas”, como la corporal-cenestésica, la musical, la visual-espacial, el proceso es más complejo y necesita movilización de diversas maneras, lo que el caso de la educación, se convierte en un importante papel para el profesor.

No se debe dejar de considerar que no se puede alcanzar el desarrollo de las inteligencias solamente a partir del análisis de los aspectos cognitivos. Como resalta el propio Gardner, para aprender “factores como la motivación adecuada, un estado afectivo conductor del aprendizaje, un conjunto de valores que favorezca un tipo específico de aprendizaje y un contexto cultural que lo apoye son factores indispensables” (págs. 284-285), es decir, la motivación, la personalidad y el valor cultural son fundamentales en el proceso, específicamente, cuando se trata de la clase de lengua extranjera.

Hay que considerar que lo que lleva a las personas al desarrollo de las capacidades innatas son la educación que reciben y las oportunidades que encuentran y, en este sentido, todo lo que se ha comentado en este trabajo es muy válido. Para Gardner, cada individuo nace con un vasto potencial de talentos aun no moldeado por la cultura, lo que solo ocurre alrededor de los cinco años. Según el autor, la educación suele equivocarse cuando no tiene en cuenta los varios potenciales de cada uno. Además, es común que esas aptitudes se sofoquen por el hábito nivelador de gran parte de las escuelas. Preservarlas ya sería una gran aportación al proceso de adquisición y aprendizaje del estudiante.

De esta manera, aunque existan diversas formas de pensar y definir la inteligencia, se considera que tanto la propuesta de Piaget como la de Gardner, aunque presenten distintos puntos de vista de análisis, son formas complementarias y no arbitrarias o excluyentes, dado que las fases del proceso del desarrollo humano también se deben considerar durante el desarrollo de las capacidades del ser. Como comenta Gardner, “gran parte de lo que es característico y relativo a la cognición humana y al procesamiento de informaciones involucra el desdoblamiento de estos varios sistemas de símbolos”, que no son solamente “los símbolos lingüísticos, lógicos y numéricos de la teoría piagetiana clásica, sino también un abanico completo de sistemas de símbolos que abarcan los sistemas de símbolos musicales, corporales, espaciales e, incluso, personales” (p. 20). Pensar de esa manera es tener un “abordaje plural de la cognición” y no “unilineal” contrario al de muchos autores que trataron el desarrollo humano, de igual forma que es pensar la educación desde un punto de vista que considera las distintas formas de aprender; y éste es el principal objetivo de este trabajo.

En la clase de lengua extranjera se puede lograr el desarrollo no solo de las inteligencias sino también de otros aspectos que forman parte del proceso de adquisición y del aprendizaje de una lengua a través de juegos, baile y actividades que permitan el contacto con el otro. Son actividades que además de ayudar al estudiante en el desarrollo de las inteligencias, fomentan la motivación, la desinhibición, la creatividad, que viene unida a la fluidez –por la variedad de respuestas que él puede presentar ante una misma situación y en un tiempo limitado–, a la flexibilidad y a la originalidad, y la imaginación –porque los espacios, las imágenes y los movimientos pasan a ser también elementos presentes en su manera de pensar y estructurar la realización de las actividades, por lo tanto, resultan en grandes aportes a su proceso de adquisición y de aprendizaje–.

REFERENCIAS

- Alves, R. (2000). *Filosofia da ciência – Introdução ao jogo e a suas regras*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bernstein, N. (1967). *The coordination and regulation of movements*. London: Pergamon Press.
- Campbell, L. (2000). *Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Gama, M. C. S. S. A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação. Periódico en internet, 1998, <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html> (Fecha de consulta: mayo de 2010).
- Garaudy, R. (1980). *Dançar a Vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- (2000a). *Inteligência – Um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- (2000b). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas – lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona: Paidós.
- Gould, S. J. (1999). *A falsa medida do Homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Heinecke Scott, L. (2005). *Método de intelección estratégica – relación, creencia, cultura y sociedad*. Santiago de Chile: Nexo Impresores.
- Hernández, V., Rodríguez, P. (1996). *Expresión corporal con adolescentes – Sesiones para tutoría y talleres*. Madrid: Editorial CCS.
- La Taille, I., Kohl de Oliveria, M., Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Pease, A.; Pease, B. (2005). *Desvendando os segredos da linguagem corporal*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Piaget, J. (1993). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins fontes.
- Prodócimo, E. A Educação Física escolar e as Inteligências Múltiplas, *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 11, N° 105 (febrero de 2007), <http://www.efdeportes.com/efd105/a-educacao-fisica-escolar-e-as-inteligencias-multiplas.htm> (Fecha de consulta: mayo de 2010).
- Romero Martín, R. (1999). “La expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la educación física: elementos, características y enfoque globalizador de la misma”. En Linares, D., Zurita, F., Iniesta, J. A. *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada: Asociación para el desarrollo de la Comunidad Educativa en España y Grupo Editorial Universitario.
- Saviani, D. (1982). *Educação – do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados.
- Schinca, M. (1988). *Expresión corporal: bases para una programación teórico-práctico*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- (1989). *Psicomotricidad, Ritmo y Expresión Corporal*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Vázquez Romero, R. A., Tamayo Fajardo, J. A. “Utilización de la expresión corporal como medio de enseñanza de los diferentes contenidos del área de educación física en la escuela”. *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 10, N° 77 (octubre de 2004), <http://www.efdeportes.com/efd77/exp.htm>. (Fecha de consulta: mayo de 2010).
- Weil, P., Tompakow, R. (2004). *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. Petrópolis: Vozes.
- Wosien, M. G. (2004). *Dança: símbolos em movimento*. Traducción de Bettina Aring Mauro. São Paulo: Anhembi Morumbi.

SOBRE LA AUTORA

Egisvanda Isys de Almeida Sandes: Doctora por la Universidad de São Paulo (2010) en Fonética y Fonología del español y análisis de las dificultades de estudiantes brasileños de ELE. Magíster por la Universidad Nacional Española (UNED) y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de Madrid (2009) con investigación en la misma área; y Mestre por la Universidad de São Paulo (2004) en adquisición y aprendizaje de la lengua española como LE por estudiantes brasileños de ELE. Actúa como profesora titular en la Universidad Estadual Paulista (UNESP/Araraquara). Fue profesora sustituta en la Facultad de Letras de la Universidad de São Paulo y profesora titular en universidades privadas. Ha ministrado varios cursos de Lengua Española, Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, Fonética y Fonología de las lenguas portuguesa y española, Análisis de Errores, Aspectos Contrastivos en la adquisición y en el aprendizaje de lengua española por brasileños y Traducción en cursos de grados y posgrados y de formación de profesores. Ha presentado varios trabajos en congresos específicos y tiene varias publicaciones sobre los temas mencionados. Es consultora y directora de proyectos, monografías y tesis.

A função docente na Sociedade do Conhecimento

Maria das Graças Vieira, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil
Iracema Campos Cusati, Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil
Fernanda Matos de Moura Almeida, Faculdades Doctum, Brasil

Resumo: Nos últimos anos o mundo passou a conviver com um processo de expressivas mudanças sociais, culturais e econômicas. O novo século iniciou mitificado como a nova era, em que os avanços são tão acelerados que o futuro se torna, de certa forma, desconhecido. O mundo depara-se com uma nova forma de ver o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação, a informação, as instituições e, especialmente, a educação e a função docente, foco da reflexão neste trabalho. A abordagem propõe a constatação das exigências de mudança na atualidade, decorrentes do quadro complexo em que se dá a educação escolar hoje para pensar os novos rumos da formação do professor. Em função dessa proposta, são apresentados resultados da investigação desenvolvida considerando as possibilidades de análise abertas por SACRISTÁN. Procurou-se desenlear a função docente da profusão de exigências que lhe são postas na atualidade, numa contribuição ao redirecionamento das propostas prescritivas de mudança e, sobretudo, de formação do professor.

Palavras-chave: educação, conhecimento profissional docente, sentido da mudança, função docente

Abstract: In the last years the world started to live together with a process of expressive social, cultural and economical changes. The new century began mythicized as the new era, where the progresses are so fast that the future becomes, in a certain way, unknown. The world faces a new way of seeing the time, the power, the work, the communication, the information, the institutions and especially, the education and the teaching, the focus of the reflection in this paper. This approach proposes the observation of the complex situation of education in schools nowadays and the need for changes in the formation of the teacher. According to this proposal, are presented here, the results of the investigation developed considering the analytic possibilities opened by SACRISTÁN. This work tries to disentangle the teacher's function from the demands imposed nowadays, in a contribution to the redirection of prescriptive proposals for changes and specially teacher training.

Keywords: Education, Teaching Professional Knowledge, Meanings of Change, Teacher's Function

Introdução

Uma das características marcantes dos tempos atuais é, sem dúvida, a mudança. Esse processo envolve distintos setores sociais, atua com extrema rapidez e implica transformações socioculturais profundas. O mundo perde seus limites e suas fronteiras com as possibilidades inimagináveis propiciadas pelas tecnologias, e benefícios para todas as ciências. O mundo se une, os horizontes regionais e as distâncias desaparecem, a filosofia do conhecimento é reformulada, as funções cognitivas são transformadas por meios técnicos e objetivos (Imbernón, 2000). Surge a parceria cognitiva com a máquina e os processos criativos de aprender, com um vasto conjunto de interfaces comunicativas e interativas. Por ser comum, a inteligência é coletiva. Toda memória é compartilhada. O suporte da informática permite a representação simultânea de milhares de elementos (Imbernón, 2000).

O ser humano tem possibilidade de se tornar onipresente: apresenta-se ao mesmo tempo em várias partes do mundo, dialoga, reflete dialeticamente e se enriquece através da participação interativa de pessoas com interesses e conhecimentos afins. Os preconceitos infundados e as ideias deturpadas dissipam-se num espaço, em que existe interação entre seres humanos de todos os lugares, todos os credos, todas as raças e todas as idades. O mundo vivencia um proce-



so de unificação da humanidade. Tudo vai se tornando mais visível, transparente, e todos querem se fazer conhecer.

O mercado profissional admite ter espaço para especializações puristas e determina que “é necessário que tudo se saiba”. Não se pode mais restringir comparações aos concorrentes mais próximos, pois os parâmetros são globais, e a globalização é um fenômeno irreversível e presente em todas as áreas.

O homem começa a tomar consciência da seriedade de compreender melhor os reflexos desse processo. Começa também tomar consciência da formação de ondas e da importância de saber aproveitá-las no momento certo, porque quem estiver pronto para as transformações sociais avançará; quem não estiver, afundará num mar de incertezas. As mudanças acontecem, fluem, desencadeiam, inserem-se no cotidiano do homem, mudam comportamentos, modificam as culturas (Imbernón, 2000).

As mudanças, cada vez mais velozes, fazem-se presentes no desenvolvimento científico e tecnológico, marcam esse início de século e comandam as transformações dos processos sociais, econômicos e políticos em vigor. E a mudança só não se viabiliza quando as premissas básicas de uma cultura permanecem válidas ou internalizadas, mesmo que as propostas sejam de qualidade técnica indiscutível. Nesse caso, os atores envolvidos no processo reagirão às propostas para impedir uma quebra da sua identidade e a negação dos valores que lhes garantem segurança e coesão.

O processo de mudanças vivenciado no mundo é também uma mudança comportamental, baseada em razões intrínsecas, em valores novos e crenças novas. O homem se modifica para assegurar sua sobrevivência e sua adaptação a uma nova sociedade e integração de seus processos internos, que também se modificam.

Observa-se o surgimento de uma nova sociedade. E a compreensão do conceito dessa nova sociedade passa pela compreensão do conhecimento, da sociedade do conhecimento, que passa necessariamente pela análise dos processos de transformação que vêm ocorrendo na economia. Existem mega tendências que definem o momento atual, como o deslocamento do paradigma de sociedade industrial para sociedade da informação; de economia nacional para economia mundial; de centralização para descentralização (Teixeira, 1999).

Percebe-se claramente o surgimento de uma tendência social em que a informação é a matéria-prima mais valiosa. Quem detém a informação hoje, de certa forma detém o poder. A informação é fator-chave de competitividade. Tem-se uma sociedade que prioriza o domínio de certas habilidades, que acrescenta ou exclui a pessoa a partir do domínio que ele tem das habilidades que ela demanda. Ficam excluídas as pessoas que não têm competência para criar, selecionar, processar e tratar a informação ou os conhecimentos que a rede global valoriza (Borges, 1995).

Detalhando aspectos da importância do conhecimento hoje, Borges (1995, p.2) afirma:

Na sociedade do conhecimento, o real valor dos produtos está no conhecimento neles embutido, em que a economia adota uma estrutura mais diversa, alterando-se contínua e rapidamente. Nos países mais avançados, o acúmulo de informações e a sua reunião para estruturar esquemas de conhecimentos cada vez maiores e mais sofisticados permitiram mudanças no setor econômico. Hoje, o poder econômico internacional de um país está diretamente relacionado ao fator conhecimento.

As mudanças refletem-se também no mercado de trabalho.

A economia da informação produzirá um número extraordinário de empregos desafiadores, que exigem um alto grau de competência, com capacidade de pensar criticamente, de planejar estrategicamente e de se adaptar às mudanças. Trabalhadores serão forçados a enfrentar com mais frequência mudanças em suas tarefas. (Borges, 1995: p. 3)

Atualmente, constitui um fator de sobrevivência, principalmente no mercado de trabalho, o desenvolvimento de habilidades demandadas pela sociedade, a busca constante de aprimora-

mento e inteiração sobre as mudanças que acontecem a cada instante. Os conhecimentos se tornam obsoletos com a mesma rapidez com que aproximam em poucos minutos em todas as partes do mundo.

A sociedade está sendo constantemente repensada. Nada é certo e absoluto. O que é considerado correto, normal em um contexto social, pode ser colocado “entre aspas” em outros contextos. Para se sobreviver nessa pluralidade de formas de vida e de maneiras de fazer, deve-se filtrar as informações continuamente, e acompanhar as múltiplas e constantes mudanças (Flexa, Tortajada, 2000).

Enfim, o mundo vivencia um processo de mudanças e transformações comuns a todos os setores sociais, tão acelerado que torna esse processo imensurável e deixa o futuro imprevisível diante das possibilidades abertas pelas novas tecnologias.

Mudanças no âmbito educacional

Dos setores sociais, o da educação é o que apresenta características mais conservadoras, de modo geral sem mudanças expressivas. Há casos isolados de iniciativas de mudanças bem-sucedidas e experiências inéditas, que merecem destaque nos distintos segmentos da educação, mas nada generalizado.

O ritmo das mudanças sociais determina que a educação seja pensada e repensada. Além de repensar seus aspectos gerais para que atenda às demandas sociais, é fundamental buscar meios de acompanhar o ritmo das mudanças que se processam na sociedade como um todo.

No decurso da história educacional, especificamente após o surgimento da Escola Nova (1930), alguns teóricos, preocupados com o indivíduo, com os aspectos que se referem à sua formação e com as formas de romper com a concepção tradicional de ensino, procuravam discutir e refletir sobre qual seria a concepção de educação ideal para o indivíduo (Monken, 1998).

Nesse percurso de reflexões, os teóricos sociointeracionistas (Dewey, Vygotsky e Freinet) já se preocupavam com o papel ativo do professor frente ao processo de construção do conhecimento do aluno. Esses autores defendiam a idéia de que a “educação é um processo de vida não uma preparação para a vida futura, e a escola deve representar a vida presente - tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (Monken, 1998: p.38). Afirmavam ainda que, se a atividade humana se encurtasse a repetir o passado, os homens seriam seres voltados para o ontem e, logicamente, incapazes de se adaptar às diversidades do amanhã.

Entretanto, ao tentar romper com a concepção tradicional do ensino, acabaram por desvalorizar os conteúdos disciplinares, entendendo a escola apenas como espaço de conhecimentos existentes e atendendo uma demanda na realidade, de seus interesses imediatos.

No entanto, a partir da Lei 5692/71, a educação procurou outro percurso, priorizando, assim, a técnica. Acreditavam que os métodos e as técnicas de ensino seriam capazes de resolver os problemas educacionais. Teóricos preocupados com essa concepção, não enfatizavam a formação integral do aluno e, sim, acreditavam que, se o professor estivesse “ministrando suas aulas” com técnicas avançadas, a aprendizagem seria eficaz.

A partir daí, novos olhares foram surgindo, e já se discutia, numa visão mais progressista, a abordagem “crítica dos conteúdos” retomando, assim, a construção do conhecimento, a formação do professor e do aluno numa visão mais interativa, crítica e globalizante.

Hoje, procura-se, através das tendências educacionais que privilegiam o desenvolvimento de múltiplas habilidades, o domínio de tecnologias de comunicação e informação, o respeito às diferentes formas de vida do mundo globalizado, dentre outros aspectos, uma educação capaz de formar o indivíduo na sua totalidade, ou seja, formar um cidadão autônomo, crítico, consciente, reflexivo, participativo, transformador (Imbernón, 2000).

Embora a educação esteja hoje numa etapa de reexame, requalificação, de fixação de novas fronteiras, elaboração de novos procedimentos, busca de equilíbrio e de uma nova identidade,

ainda não consegue acompanhar o ritmo das mudanças sociais. Percebe-se que as mudanças globais modificam a função docente, levantam dúvidas sobre o destino do seu papel com relação ao estudante e induzem a investigações sobre o uso de recursos tecnológicos, para facilitar o processo de ensino aprendizagem, entre outras questões. No entanto, cada educador se encontra arraigado à concepção de educação na qual acreditava no momento de sua formação.

O discurso é progressista, atualizado, crítico e reflexivo; a prática, no entanto, ainda está inserida na concepção tradicional e tecnicista de ensino. Em alguns casos, o trabalho apresenta-se solto; sem o balizamento de nenhuma concepção. A partir desse pressuposto, a concepção que o aluno tem do ensino também é fragmentada, acrítica e alienada. Surge, assim, a necessidade urgente de voltar o olhar para a prática pedagógica, a fim de redimensioná-la e fazer com que o professor reavalie, reveja e reconstrua sua prática para atender as exigências da sociedade atual.

Segundo Leite (1996, p.26):

(...) é necessária a ressignificação do espaço escolar - com seus tempos, rituais, rotinas e processos, de modo que ela possa, efetivamente, estar voltada para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, cidadãos atuantes e participativos, como desejam os profissionais de educação.

Nessa perspectiva, especialistas têm buscado discutir as situações convergentes em que se encontra a educação e as pesquisas recentes são divulgadas em diversas mídias. Essas situações emergentes são, na grande maioria, vinculadas à formação do professor, ao aluno, ao processo de ensino-aprendizagem, bem como à ampliação de um espaço para que se construa um projeto político-pedagógico que atenda as demandas do mundo moderno.

Nessas demandas incluímos o professor de nível superior, cuja formação é, muitas vezes, precária, em termos de competências e habilidades específicas à docência. Não há como aguardar um repensar moroso, uma revisão adiada da educação, para que ela se alinhe à realidade social. A sociedade da informação exige pessoas capacitadas não só em leitura, escrita e matemática, mas também em computação e sistemas políticos, sociais e históricos - com uma visão mais ampla e abrangente do mundo.

O desafio revolucionário que a era da informação impõe às instituições de ensino é grande, porque, além de acompanhar o ritmo das mudanças, é necessário manter sintonia entre estas e o mundo que as cerca, com vistas a acompanhar o ritmo dessas mudanças, e evitar exclusões sociais. Além de tudo, a sociedade informacional requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade de situações e oportunidades.

Diversificadas e polêmicas são as posições de autores acerca das interferências e intervenções das mudanças sociais no âmbito educacional, especialmente sobre a contribuição das tecnologias de ponta (Assmann, 2006).

O olhar de alguns autores sobre as mudanças no âmbito educacional

As tendências educacionais apresentam destaque para as políticas da sociedade da informação. Essas tendências privilegiam a democratização ampla no âmbito educacional, o acesso de todas as camadas sociais às informações disponíveis, a capacitação tecnológica para que todas as pessoas tenham indiscriminadamente as mesmas oportunidades. Como já foi citado no início deste trabalho, essas tendências valorizam uma educação sem limites, sem barreiras, sem preconceitos, sem a valorização de grupos dominantes ou menos privilegiados (Flecha, Tortajada, 2000).

De acordo com Flecha, Tortajada, (2000, p.27):

Devemos superar a educação que socializa nos valores hegemônicos e nos conhecimentos apropriados do ponto de vista da cultura dominante. Insistir nessa concepção é caminhar para o fra-

caso e para a imposição de modelos obsoletos que só são úteis para os grupos privilegiados e que condenarão os demais à exclusão.

Outro aspecto, que tem sido foco de atenção e ponto de reflexões por parte de autores em relação às tendências educacionais, é a questão da seriação escolar. Implantada no Brasil há mais de um século, corresponde a uma concepção de educação escolar limitada a transmitir conhecimentos organizados e desenvolver habilidades previamente determinadas pelo corpo social.

Diante do contexto atual, há necessidade de repensar a organização da escola privilegiando a interdisciplinaridade, o que conduzirá a uma revisão na forma de preparação dos próprios educadores e na organização da escola em todos os níveis.

Da escola espera-se mais que o repasse de informações ou preparação para o trabalho. Os meios mais modernos de informação disponíveis retiraram da escola a hegemonia na transmissão de informações. É inviável a concorrência do educador ou da escola com a televisão globalizada, o rádio, a imprensa moderna, a informática, os CDs etc., na rapidez e quantidade de informações que são capazes de fazer circular (Rodrigues, 1999).

A estrutura escolar vigente, construída nos moldes da sociedade industrial, não atende mais as necessidades dos indivíduos nem a essa sociedade em mudanças constantes (Sarmento, Ferreira, 1999).

Todo esse movimento de mudanças na educação é reflexo das modificações na sociedade brasileira urbanizada, globalizada. Existe a consciência, já formada, de que o sistema seriado, com conteúdos rigidamente estabelecidos e processo de avaliação classificatório e seletivo, não facilita o atendimento das necessidades do educando, não respeita seu ritmo nem sua experiência.

Já existe uma consciência da necessidade de rever a concepção de educação, de organização da escola, de ressignificação do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da prática pedagógica. Não é fácil a tarefa de mudar a prática pedagógica, já que exige uma mudança profunda de postura, com relação ao processo de conhecimento. Nesse sentido, busque-se a construção do conhecimento significativo, elaborado a partir das dúvidas, dos questionamentos, das necessidades, dos interesses, dos conhecimentos, em que o docente é mediador do processo. Essa postura requer que se repense o homem, a sociedade e o papel da escola nesse contexto.

No estudo sobre as experiências realizadas no País e as concepções de aprendizagem que as fundamentam, os profissionais responsáveis por essas experiências adotaram o caminho que orienta a busca da compreensão do processo de construção do conhecimento, com o objetivo de adquirir segurança para mudar de postura frente ao aluno. Os professores deixam de ser simples transmissores de conteúdo e aprendem a mediação do processo de aprendizagem. Perante essa mudança, é importante a formação continuada do professor para capacitá-lo a enfrentar as dificuldades encontradas no processo de adoção de uma nova forma de trabalho (Sarmento, Ferreira, 1999).

Observa-se uma ênfase na valorização de uma escola voltada para a formatação curricular que possibilite oportunidades variadas em função das mudanças sociais, que demandam uma visão abrangente do mundo. Mais uma vez, é pontuada a necessidade de mudança da postura do professor frente ao aluno.

Outro aspecto discutido relaciona-se com a tarefa de formação do indivíduo e do cidadão, hoje a cargo da escola, quase exclusivamente, com a desintegração das unidades educativas. As famílias estão perdendo a hegemonia educacional, à medida que esfacelam suas relações tradicionais com a criança. Os pais se afastam cada vez mais cedo da vida dos filhos. A igreja também deixou de representar, como antes, uma instituição capaz de dar direção moral às novas gerações. As comunidades não representam mais uma forma de organização da vida coletiva. As pessoas vivem próximas, apenas fisicamente, não em comunidade ética, de trabalho e de participação de relações (Rodrigues, 1999).

Diante desse contexto, a ação educativa - com seu alto grau de complexidade e de diversidade, apesar da responsabilidade ser da sociedade, e não de uma instituição ou de um indivíduo - , tem sido direcionada para a escola. Nenhum professor, isoladamente e por melhor que seja, será capaz de assegurar ao outro a totalidade de suas necessidades formativas. A ação educativa é um dever da sociedade, não de uma instituição isolada (Rodrigues, 1999).

A escola deve aceitar o desafio da tarefa formativa do homem e do cidadão, que a sociedade espera dela no presente e no futuro? Essa é uma questão realmente polêmica. Rodrigues (1999) considera a escola uma instituição capaz de assumir a formação do ser humano, porque ela mantém ainda uma certa universalidade e se conserva como a única instituição para a qual se dirigem e são dirigidas todas as novas gerações desde a infância. Terá a escola condições de responder a esse desafio?

A questão da mudança se reveste de peculiaridades especiais quando se trata da escola, dada a natureza da instituição e a força de sua história. O conservadorismo, característica da prática escolar ao longo da sua história, tem sido posto em xeque diante das novas exigências sociais. Urge encontrar novas alternativas satisfatórias ao processo de ensino, diante do contexto que exige a formação integral do ser humano e sua preparação como cidadão consciente dos seus direitos e deveres, capaz de agir criativamente na sociedade, procurando novas formas de conhecimento para solucionar os problemas que se apresentam (Teixeira, 1999).

Pensar no futuro da educação é mais uma reflexão dialética. Não é possível referir-se ao futuro, sem se considerar o passado e o presente como linha-mestra. De acordo com essa perspectiva, não tem sentido auscultar o futuro da educação e anunciar seus desafios, já que a rigor não se pode falar de educação para o futuro, porque este não tem realidade, portanto carece de conteúdos e de orientação em que se apoiar (Sacristán, 2000).

Não é satisfatório o presente da educação com as mudanças que nele já estão sendo apontadas. Meditar sobre o passado só pode oferecer perspectivas, impulsos e algumas inquietações mobilizadoras. Percebe-se um cansaço, uma falta de fé nos sistemas educativos formais, em crescentes irrelevâncias nas preocupações políticas nacionais e internacionais, ou na nula presença que seus problemas têm nos meios de formação de opinião pública (Sacristán, 2000).

O projeto moderno de educação parte da valorização, da acumulação do saber, que dá imagem do mundo, mesmo sem pensar esse saber e essa imagem como definitivos, porém como elaborações que são construídas em liberdade e, graças a isso, mais representativas de uma cultura universal e mais justa (Sacristán, 2000).

A escola deve somar-se à vida, à sociedade que a rodeia. A educação moderna é um processo reflexivo, enquanto for conscientemente orientado, com flexibilidade especializada e de alto nível, sem uma minoria a dirigi-la. A participação democrática em educação tem significados mais intensos. O desafio do futuro será obter um lugar criado na vida de todos os sujeitos pela educação institucionalizada seja completado com fins e sentido próprio (Sacristán, 2000). A sociedade que irá trabalhar menos precisará da educação para utilizar o tempo livre como meio de melhorar sua qualidade de vida (Gorz, Rifkin apud Sacristán, 2000).

Essas colocações levam à reflexão sobre a realidade da educação de hoje, educação que se apresenta desacreditada, carente de conteúdos e orientações em que se apoiar. Se o futuro da educação for previsto, a partir das referências do passado e do presente, realmente não há como vislumbrar o futuro educacional de forma otimista. Eis uma tortura impertinente para a consciência de educadores que vivenciam esse momento decisório em meio ao processo de mudanças.

O Ensino Superior e as mudanças

Dentre as questões refletidas no contexto atual do Ensino Superior, destacam-se tanto a questão das exigências impostas pelo mercado de trabalho quanto a natural evolução da sociedade, que se refletiram diretamente na proliferação da oferta de cursos de nível superior, uma das maiores

preocupações do momento (Modernell, 1999). As transformações, pelas quais passa a educação superior no Brasil, são similares às crises que confronta a maioria dos países da periferia do mundo globalizado. Decorrem, antes de tudo, das mudanças na produção, da decantada crise do Estado, e principalmente de soluções persuasivas para a crise do Estado.

A própria LDB, aprovada e em vigor é claramente privatista. Valoriza a contribuição social das duas redes, reforça em seu artigo 20 a figura das instituições privadas de caráter estritamente empresarial e lucrativo, e dessa maneira, coerentemente com essa orientação, ao regulamentar e levantar exigências, o faz de forma diferenciada para as redes pública e privada. A política pautada na lei é de desregulamentar ao máximo a educação em geral e a rede privada em particular, liberando-a para funcionar com o mínimo de exigências e seguindo apenas as chamadas leis do mercado (Squissardi, 2001).

Sobre as consequências da proliferação das faculdades e da identidade da universidade hoje, Squissardi (2001, p.1) comenta:

Já se foi o tempo em que se podia identificar a educação superior com a instituição, de profundo significado histórico, chamada universidade. Hoje, a educação superior tende a ser vista muito mais como qualquer tipo de ensino pós-médio do que como produção, conservação e distribuição do saber universitário(...). Em outras palavras, em tempos de modernização conservadora, a universidade está perdendo sua face, sua alma e sua identidade históricas.

Assim, o crescimento da oferta de cursos de Ensino Superior permitiu um desnivelamento com acentuadas diferenças entre as instituições e os cursos. Além do mais, o acirramento da concorrência e a demanda crescente por profissionais para atuar na docência impõem a contratação de pessoas que não atendam à plenitude das exigências que deveriam ser rigorosamente observadas. É difícil conciliar num único profissional características e habilidades distintas como o pleno domínio da área de conhecimento abrangida, com acompanhamento de perto da sua evolução, combinado com habilidades e conhecimentos didáticos. É incoerente, dependendo da disciplina, manter em sala de aula um professor que não esteja atuando paralelamente no mercado, na mesma área em que atua no ensino. É muito difícil para esse profissional desenvolver-se adequadamente na área docente se não tiver tempo para buscar aprimoramento (Modernell, 1999).

Em decorrência das mudanças no mercado e do aumento das Instituições de Ensino Superior, que assumem, cada vez mais, o papel de fornecedores do material humano que deve dar rumo e suporte ao rumo da humanidade. Essa responsabilidade gera uma cobrança dos meios empresariais, que esperam encontrar profissionais prontos nos recém-saídos dos bancos das escolas, contudo encontram estudantes que não têm a noção de como funciona o mundo real. Devido a essa responsabilidade, é necessário conciliar o ambiente estudantil universitário com o empresarial/ mercadológico. Esse ponto é considerado o mais significativo da reflexão que precisa ser feita por todos os que vivem em qualquer um dos lados dessa fronteira (Modernell, 1999).

Em relação às mudanças, a globalização é um fenômeno presente em todas as áreas, por isso é preciso tentar compreender melhor os seus reflexos no cotidiano de cada profissão. O profissional que anseia permanecer no mercado necessita ter consciência de que é essencial conhecer o seu mercado, que é global, e atualizar-se continuamente. Com isso, estará diminuindo os riscos do desemprego, ou o que é pior e mais grave que o desemprego - a ausência de perspectiva de novos empregos -, por desatualização, fenômeno comum no mercado atual. As ameaças e as oportunidades, fruto da miscigenação de culturas e tecnologias, germinam e se modificam a cada instante, em cada canto do mundo.

A evolução acentuada das tecnologias e a aceleração da mobilidade de capitais têm sido muito mais ágeis do que a evolução e a mobilidade da mão-de-obra. Os profissionais qualificados e atualizados estão em condições cada vez mais favoráveis, com muitas opções de trabalho e com vantagens cada vez mais crescentes. Nos tempos atuais, sobreviver no mercado de tra-

balho é perceber e atender às demandas das mudanças que estão acontecendo e daquelas que irão acontecer (Modernell, 1999).

Enfim, as mudanças do contexto social, as exigências cada vez maiores impostas pelo mercado de trabalho, o crescimento da demanda e a transferência de responsabilidade do Estado, trouxeram nos últimos anos uma característica nova para a educação: a proliferação de escolas de Ensino Superior. As consequências e desafios constituem preocupações evidentes para os autores citados.

O aluno que chega hoje às escolas

Como a imagem é hoje uma forma superior de comunicação, o homem está inserido num mundo que lhe propicia contato com o visual durante todo o tempo, das mais variadas formas, cores e luminosidade. O homem convive desde cedo com a televisão, o rádio, a música, brinquedos sonoros, jogos eletrônicos, computadores etc., através dos quais percebe o mundo, relaciona-se com o mundo, de forma mais visual, criativa, sensitiva, emocional, integradora, sintetizadora. Essa realidade compõe um forte aspecto cultural. E é nesse processo que a visão de mundo é imposta ao indivíduo pelos meios de comunicação, que têm um poder de penetração inquestionável. E é esse indivíduo, contextualizado na realidade de estímulos multifacetados, sonoros e coloridos, que chega às salas de aula de nossas escolas para absorver, perceber, receber, aprender, de forma árida, o que lhe é imposto. E o que aprende nem sempre tem sentido para o contexto no qual está inserido (Ferrès, 1996).

Não há como a escola continuar persistir nos mesmos caminhos, com passos muito lentos, desconhecendo as características do aluno que recebe.

Torna-se premente a necessidade do repensar de mudanças, da retomada de distintos e diferenciados caminhos que atendam as diversidades e peculiaridades educacionais, sobretudo que atendam as necessidades do novo homem que atualmente existe. Esse novo homem apresenta o hemisfério direito do seu cérebro mais aguçado devido aos meios de comunicação de massa da era eletrônica, é um homem mais sensível ao reconhecimento, à distinção através de imagens, de sons, de comandos das funções espaciais não verbais. Um homem que se comunica e absorve códigos de comunicação de maneira diferente, não apenas através de decodificação de símbolos gráficos, em processos maçantes de descoberta, construção e ou condução da aprendizagem, bastante diferentes das características do mundo atual (Ferrès, 1996).

Esse novo indivíduo que chega à escola vem com o impacto das novas tecnologias nas formas de pensamento e expressão, nos processos e atitudes mentais, nas pautas de percepção e na proporção dos sentidos. A profusão atual de imagens e sons que cerca o homem está impulsionando o surgimento, ou quem sabe, a evidência de novos tipos de inteligências. Com isso, o indivíduo está mudando suas formas de compreender. Chega às escolas um aluno que busca processos criativos de aprender, que compreende e conhece, por meio de sensações, não apenas diante de argumentações da razão.

Todos os processos de mudanças sociais modificam, também, o homem e sua forma de conhecer, perceber e se comunicar. Alteram também a sua predisposição para continuar convivendo forçosamente com situações que não compatibilizam com o seu mundo real. E é nessa encruzilhada que a escola se encontra: desatualizada, autoritária, racionalista, hierarquizada, enraizada e reticente às mudanças sociais. Em que a escola precisa mudar para atender melhor o aluno que recebe? Quais são as metodologias e os recursos didáticos que mais favorecem a motivação e a aprendizagem desses alunos? Eis algumas das questões que precisam ser aprofundadas.

O professor e as mudanças

O professor também é parte da crise educacional provocada pelas mudanças. E a responsabilidade dessa crise é de todos que compõem o quadro educacional, dos que atuam de forma direta ou indireta na educação. Contudo, ao professor é atribuída a responsabilidade maior, devido à importância do seu papel no contexto educacional.

Quando se fala em mudança em educação, logo vêm mil desculpas e resistências por parte do quadro docente. São alegados problemas de falta de tempo, de trabalho desgastante, salários baixos, falta de preparo para assumir novas propostas, dentre outras justificativas. Há uma cultura do “professor vítima”. Outra força contrária às mudanças é a turma do “deixa disso”, que alega: “não tem jeito”, “sempre foi assim”, “é difícil”, “não adianta tentar”, “nós até que gostaríamos, mas os pais não aceitam”, etc.

Para superar a crise educacional decorrente de tantas mudanças, o professor terá que rever suas ações e ter uma percepção mais global do mundo, porque a chave do novo está, sobretudo, na sua postura.

Hoje, o professor conta com a parceria ativa das tecnologias da informação e da comunicação no processo de aprendizagem dos alunos, bem como no desenvolvimento do potencial cognitivo dos aprendizes. Além de versáteis, elas facilitam aprendizagens complexas e cooperativas; exercem uma função mediadora e quase onipresente na construção do conhecimento.

Frente às intervenções dessas tecnologias, não há como deixar de rever a postura do professor diante da aprendizagem do aluno. Cada vez mais o docente caminha no sentido de uma função de mediador demandando visão abrangente e crítica e que tem contribuído para o desenvolvimento do aprendiz, para a solução de suas dúvidas e para o enriquecimento da sua aprendizagem (Assmann, 2006).

Apesar da indiscutível força da interferência transformadora da tecnologia no trabalho do professor, o cotidiano das escolas, muitas vezes retrata uma realidade que precisa ser refletida. Desse modo, a inserção das tecnologias no trabalho docente não pode acontecer sem a consciência clara, por parte do professor, de sua concepção educacional. A escolha de recursos tecnológicos, a postura do docente, bem como suas intervenções durante o processo de ensino-aprendizagem, são relativizadas por essa concepção.

No trabalho com as tecnologias, o professor tem um papel fundamental desde a escolha do instrumento até o final de todo o processo do trabalho. A preparação desse professor é fundamental para que a educação dê um salto de qualidade. Para assumir o papel de facilitador da construção do conhecimento, o professor necessita dominar conhecimentos tanto no aspecto computacional quanto no aspecto da integração do computador nas atividades curriculares. (Valente, 1999).

Há uma consciência formada da necessidade de se rever a postura do docente frente aos novos desafios que as mudanças propõem para a educação, a partir da evolução tecnológica.

Função docente: natureza e sentidos da mudança

As dificuldades de especificação da ação de ensinar resultam de vários fatores entre os quais a própria complexidade da função docente, a inevitável mescla de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente e aos múltiplos significados que o ensinar assumiu em contextos escolares e não escolares.

O conceito de ensinar é perpassado por uma tensão entre “o transmitir um saber” e “o fazer outros se apropriarem de um saber” – ou melhor, “fazer alguém aprender alguma coisa”. (Rolão, 2005)

Nessa tensão entre uma postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciado predominantemente pelos saberes disciplinares e a postura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares, localiza-se a função e a ação docentes.

O saber profissional docente emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. É um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. (Roldão, 2005)

Essa revisão se fundamenta não só pela importância e especificidade do trabalho educacional, mas também pela busca de maior valorização do docente como sujeito da história.

Conclusão

Diante das mudanças que vêm sendo processadas na sociedade, bem como da globalização, dos avanços da tecnologia de informação e da comunicação, e, ainda, diante dos padrões de excelência exigidos hoje, a escola precisa repensar o seu papel como espaço de transformação social.

As instituições de Ensino Superior inseridas nesse contexto social de mudanças contínuas devem atender as necessidades sociais do momento e o novo perfil de aluno, para formar o cidadão crítico e transformador, necessário à sociedade atual, o que demanda professores aptos para isso.

Pretende-se que o professor não seja apenas um indivíduo capacitado nas dimensões científicas, políticas, técnicas, humanas e éticas. Que tenha formação docente que lhe dê subsídios para formar o cidadão e o profissional capaz de transformar o seu contexto social para melhor e de solucionar problemas inerentes a um cotidiano em constantes mudanças.

Portanto, tanto professor quanto alunos estão impregnados de uma educação positivista e reducionista que torna o processo de ensino improdutivo e alienado em que o que se privilegia, na maioria das práticas, é o acúmulo de conhecimentos e avaliações desvinculadas de uma realidade emergente.

REFERENCIAS

- Assmann, Hugo. (2006). *A metamorfose do aprender na sociedade da informação*. Retirado em 02 junho de 2011, de <http://www.scielo.com.br>.
- Borges, Mônica Erichsen Nassif. (1995). “A informação como recurso gerencial das organizações na sociedade do conhecimento”. *Ciência da informação*. Belo Horizonte 24(2).
- Ferrès, Joan (1996). *Vídeo e educação*, 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flecha, Ramón; Tortajada, Iolanda. (2000). “Desafios e saídas educativas na entrada do século”. In: *A educação no século XXI*, Imbernón, Francisco (Org.), Cap. 1, p. 21-36. São Paulo: Artes Médicas.
- Imbernón, Francisco. (2000). “Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã”. Em: *A educação no século XXI*, Cap. 1, p. 77-94. São Paulo: Artes Médicas.
- Leite, Lígia Silva. (1996). *A educação a distância capacitando professores: em busca de novos espaços para a aprendizagem*. Retirado em 22 de junho de 2011, de <http://www.intelecto.net/ead-textos/ligiacris.htm>.
- Modernell, Álvaro Borba. (1999). “Novos Paradigmas Profissionais no Ensino Superior”. *Revista Acadêmica*. Brasília, UNEB, p.75-84, jul./dez.
- Monken, Eliane Maria Freitas. (1998). *Limites e possibilidades de inserção da pedagogia de projetos no Ensino Superior*. Brasília, 35 p. Monografia (Especialização em Avaliação Educacional). Programa de Pós-Graduação em Avaliação Educacional, através do ensino a distância, UnB.
- Rodrigues, Rosângela. (1999). *Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância*. Retirado em 15 junho de 2011, de <http://www.eps.ufc.br/dises/99/roser/eapl-5.html>. Roldão, Maria do Céu. (2005). “Profissionalidade docente em análise – especificidade dos ensinos superior e não superior”. *Revista NUANCES*, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez.
- Sacristán, José Gimeno. (2000). “A educação que temos, a educação que queremos”. Em: *A educação no século XXI*, Imbernón, Francisco (Org.), Cap. 1, p. 37-61. São Paulo: Artes Médicas.
- Sarmiento, Diva Chaves; FERREIRA, Eleutéria Maria Machado. (1999). “Construindo o caminho novo”. Em: *Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança.*, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Org.), Cap. 3, p. 39-47. Belo Horizonte: SEEMG.
- Squissardi, Valdemar. (2001). *Rumo à universidade competitiva*. Em: 3º Encontro dos Professores do Ensino Superior da Rede Privada. Belo Horizonte: 02 e 03 nov.
- Teixeira, Inês Castro. (1996). Os professores como sujeitos socioculturais. Em: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, Dayrel, Juarez (Org.), p. 179-195. Belo Horizonte: UFMG.
- Valente, José Armando (Org.). (1999). *O computador na sociedade do conhecimento*. São Paulo: NIED.
- Vasconcellos, Celso dos Santos. (1998). *Processo de mudança da prática educacional*. São Paulo: Libertad.

SOBRE OS AUTORES

Maria das Graças Vieira: Doutora em Educação (UFPB-2007), Mestre em Administração (UFPB-2003) e Bacharel em Ciências Contábeis (UFPB-2000). Atualmente é Professora Adjunta II da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora colaboradora vinculada ao Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Aprendentes da Universidade Federal da

Paraíba (UFPB). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (2009/2012). Prestou Consultoria para a UNESCO/MEC, na área de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem experiência na área de Educação a Distância, Administração e Contabilidade, atuando principalmente nos seguintes temas: ética, contabilidade, empreendedorismo, gestão, pedagogia e educação a distância.

Iracema Campos Cusati: Doutoranda em Educação pela USP, bacharel em Matemática e professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – DMTE/FaE/UEMG e do Centro Universitário UNA.

Fernanda Matos de Moura Almeida: É professora das Faculdades Doctum para os cursos de graduação e pós-graduação, Coordena o Curso de Ciências Contábeis na Doctum Iúna, é sócia de escritório de contabilidade - LEEF CONT Assessoria e Consultoria Contábil em Irupi, e atualmente é Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Ciência e Educação do Caparaó - FACEC e Professora nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Coordenadora do Núcleo de Área Gerencial da Rede Doctum - fevereiro de 2012.

Pedagogía de la paz en el escenario de la educación pública en Colombia: un modelo académico exitoso

Lorenzo Portocarrero Sierra, Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, Colombia
Jorge Aníbal Restepo Morales, Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, Colombia

Resumen: Este trabajo presenta el proyecto “Educación sin Fronteras”, realizado por la administración de la Institución universitaria Tecnológico de Antioquia —TdeA— entre 2008 y 2010 para la ampliación de la cobertura en educación superior en las subregiones del departamento de Antioquia. El trabajo esboza la plataforma de los planes de desarrollo del departamento de Antioquia y del TdeA; plantea el modelo de regionalización de la educación superior y presenta estadísticas del programa. Se examinan los municipios atendidos, la cobertura de estudiantes, el número de grupos, los egresados efectivos, los programas académicos, la correspondencia entre el programa y la vocación económica de la municipalidad, etc. Termina con un análisis financiero del modelo de regionalización y concluye con los principales retos del modelo.

Palabras clave: educación superior de calidad, ampliación de cobertura, vocación económica de las ciudades, regionalización, educación a distancia

Abstract: This paper presents the project “Education without borders”, carried out by the direction of “Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia —TdeA—” between 2008 and 2010 for the expansion of coverage in higher education in Antioquia sub-regions. The paper reviews the platform of development plans in the department of Antioquia and TdeA; it presents the regionalization model in higher education and shows program statistics. Municipalities addressed are analysed, as well as academic programs, correspondence between the program and the economic vocation in town, and so on. It ends by analyzing financial issues in the regionalization model and concludes with the main challenges of the model.

Keywords: Quality Higher Education, Coverage Expansion, City’s Economic Vocation, Regionalization, Distance Learning

Este trabajo presenta el desarrollo del proyecto “Educación sin Fronteras”, llevado a cabo por la actual administración de la Institución universitaria Tecnológico de Antioquia —TdeA— entre los años 2008 y 2010 para la ampliación de la cobertura en educación superior en las subregiones del departamento de Antioquia. Constituye la primera aproximación en materia de educación superior regional para impartir educación superlativa de calidad a distintas municipalidades de las subregiones de Antioquia.

En los dos primeros apartes de este trabajo se hace un preámbulo de los antecedentes de las actuales líneas rectoras del desarrollo de la educación superior, independiente de su modalidad, por fuera de las ciudades capitales. De igual forma, se expone la plataforma de los planes de desarrollo del departamento de Antioquia y del TdeA, resumiendo los principales elementos inherentes a la educación superior pública que imparte la institución universitaria Tecnológico de Antioquia.

En el tercer apartado se plantea el “modelo de regionalización de la educación superior en las subregiones de Antioquia” llevado a cabo por el TdeA. El esquema da cuenta de los lineamientos que se deben considerar para la implementación de cada programa académico.

El acápite 4 presenta estadísticas del programa de regionalización en el departamento, donde el TdeA hace presencia. Se examinan los municipios atendidos, la cobertura de estudiantes, el número de grupos existentes, los egresados efectivos, los programas académicos impartidos, la correspondencia entre el programa y la vocación económica de la municipalidad, etc.



Luego, se desarrolla un análisis financiero del modelo de regionalización y suministra la información que da cuenta de la construcción de un esquema financiero para la vida del proyecto desde el año 2011 al 2018.

Por último, se presentan las conclusiones y principales retos del modelo. Creemos que esta labor ha logrado mitigar un poco las dificultades sociales en las distintas subregiones de Antioquia. Se diserta sobre las variables trabajadas para continuar construyendo tejido social desde la perspectiva de una educación superior sin fronteras. Por ello, este es sin duda nuestro eje central. Podemos afirmar que, en medio de tanta intolerancia y de muchos problemas sociales y desorden público, si se continúa con el programa de educar para acortar distancias, éste se convertirá en el faro que guiará la construcción de un mejor mañana para las próximas generaciones.

La educación a distancia: modelo de aclaración

La falta de una definición unificada de educación — enseñanza — a distancia radica en diferentes factores. Schofield (1972) expone cómo a lo largo de la historia múltiples teóricos han abordado este reto y muchos han declinado en el intento. Incluso no todos entienden el término distancia de similar forma. Paralelamente, se presenta gran pluralidad de propuestas metodológicas, estructuras y proyectos de aplicación de esta modalidad de enseñanza en función de factores como:

- La concepción filosófica y teórica de la educación a distancia.
- Los apoyos políticos y sociales.
- Las necesidades educativas de la población mal o escasamente cubiertas por el sistema convencional.
- El grupo destinatario.
- Los recursos tecnológicos a disposición.
- El modelo institucional que se pretenda implantar (unimodal, bimodal, centralizado, descentralizado, con o sin tutoría presencial...)
- El mayor o menor protagonismo de: sesiones presenciales, servicio postal, teléfono, material impreso, radio, televisión, audio, video, internet...
- El desarrollo de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías de la información.

Cabe anotar que la evolución acelerada de este sistema de enseñanza plantea importantes cambios en su metodología y en el uso de materiales, medios y estructura. En contraste, en la formación tradicional, si presentan cambios, estos se producen con exagerada lentitud.

Este apoyo en los recursos didácticos se observa en la definición que hace García A. (2001) de la enseñanza a distancia como “un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática de recursos didácticos y en el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propicia en éstos un aprendizaje independiente”.

En la misma línea, Keegan (1998) señala que con la denominación de aprendizaje a distancia (*distance learning*) se viene a representar un modelo en el que lo importante es el estudiante y sus necesidades; el interés se centra en el que aprende y no en el que enseña; el docente actúa más como facilitador, diseñando junto al estudiante su itinerario de aprendizaje, y el énfasis se pone en la calidad y la cantidad de los aprendizajes adquiridos más que en la estructura institucional.

En nuestra propuesta, retomamos elementos teóricos de diferentes autores.¹ Nos alineamos con la apreciación del *open learning* —aprendizaje abierto— de Pantzar (1995). Recogemos aquí elementos del modelo pedagógico del TdeA, expresados en el Proyecto Educativo Institucional, que entiende el aprendizaje abierto como aquel que se da en un ambiente de aprendizaje flexible y formal, dando al estudiante la libertad de elegir el programa que más le convenga, y la oportu-

¹ Cfr. Hodgson, Mann & Snell, 1992; Bynner, 1992; Kember & Murphy, 1990; Lewis, 1988.

nidad de determinar sus metas de formación técnica, tecnológica o profesional, y de decidir sobre aspectos de tiempo, lugar de estudio y programación.

La educación a distancia en Colombia

Gómez C. (2000) expresa que la educación técnica profesional y tecnológica en Colombia afronta dos retos importantes: 1) aumentar la cobertura social y geográfica de la educación superior, y 2) diversificar los programas y articular las instituciones en forma sistemática para que respondan a las necesidades sociales y económicas del país. Cumplir con estos propósitos requiere superar la creencia del profesional universitario formado únicamente en áreas tradicionales; dicha creencia ha promovido una clasificación desafortunada de las disciplinas de la educación superior, contra la cual debe luchar el TdeA.

Otros autores coinciden con esto cuando señalan el modelo colombiano de educación a distancia como una alternativa para ofrecer programas mediante estrategias basadas en la flexibilidad curricular, la racionalidad y el uso de medios académicos, administrativos y de comunicaciones acordes con las condiciones específicas de las comunidades. El objetivo final es mejorar las condiciones de vida mediante la formación integral, utilizando estrategias y recursos que den respuesta a las necesidades del estudiante en zonas apartadas de las grandes capitales.

La necesidad específica a la que responde la educación a distancia es brindar oportunidades de formación superior a quienes por limitaciones de ubicación geográfica, tiempo y espacio, economía, etc. no tienen acceso a la oferta académica presencial de las instituciones. El sistema educativo a distancia ha pasado por distintas etapas, desde los métodos por correspondencia, la educación radial y televisiva, pasando por la utilización de módulos y tutorías, hasta la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación.

Las transformaciones, dadas principalmente por los avances tecnológicos, han permitido llegar a las provincias, ajustándose al contexto, y en la actualidad en su desarrollo mediante diferentes modelos. Así se dio inicio y se impulsó la educación a distancia. Una evolución de esto es el proceso de regionalización de la educación superior, con una buena oferta de programas formales de carácter técnico, tecnológico y universitario impartidos por instituciones reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional, y que cubren zonas alejadas de las ciudades capitales. Como parte de esta transformación el TdeA, bajo el sistema de educación superior colombiano, ha desarrollado una experiencia académica exitosa, tanto en su aspecto administrativo, como en la calidad de la educación y el impacto social.

En Colombia, desde 1973, la institución universitaria Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid llevó sus programas a la subregión del Oriente del departamento de Antioquia. En ese mismo año, otras universidades del país ensayaron la modalidad a distancia para diferentes programas. Durante el gobierno de Belisario Betancur Cuartas (1982-1986), después de un período de investigación y preparación de numerosos grupos de expertos, el 4 de abril de 1983 se lanzó la primera etapa de la educación superior abierta y a distancia, regulada por el Decreto 2412 del 19 de agosto de 1982, como parte de las políticas de descentralización de la educación superior; en este modelo participó el Tecnológico de Antioquia.

Casi cuatro décadas después, a finales de 2010, el país contaba con 52 instituciones de educación superior que ofrecían programas en la modalidad de educación abierta y a distancia, y llegaban a un número aproximado de 200.000 estudiantes, según lo revelan las estadísticas de la Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia —Acesad—.

Desde mediados de la década del ochenta, el Tecnológico de Antioquia, basó sus primeras experiencias en los municipios por fuera del área metropolitana en los denominados Centros de Educación Superior a Distancia —Cread—, por medio de metodologías semipresenciales y el uso de módulos con los contenidos académicos. El proceso ha evolucionado con metodologías flexibles, esquemas de financiación, apoyo económico del gobierno departamental y una estructura

académica y administrativa que ha sido exitosa en la misión de llevar educación superior a poblaciones apartadas de la capital.

El proyecto de pedagogía de la paz muestra cómo se puede llevar formación técnica profesional y tecnológica a las distintas subregiones del departamento de Antioquia, contribuyendo al desarrollo integral de los bachilleres y de sus localidades y consolidando las unidades familiares. Esta es una premisa fundamental del desarrollo de toda sociedad, como bien lo orienta el Plan Decenal de Educación 2006-2015, cuando infiere que estas dos categorías de formación superior, técnica profesional y tecnológica, son las llamadas a liderar el progreso y el desarrollo socioeconómico de las distintas regiones de Colombia.

Ahí radica su importancia en el desarrollo de la sociedad contemporánea; la educación superior técnica y tecnológica es protagonista de los procesos de desarrollo de las localidades. Así lo afirma Gómez C. (2000) al destacar que: “La gran importancia social y económica de las profesiones técnicas reside en el papel central que desempeñan en las sociedades modernas, en la mayor diversificación y modernización de la estructura ocupacional, por tanto en la redistribución del ingreso y en la conformación de sociedades más igualitarias”. Por tal razón, esta formación requiere un alto nivel de calidad que debe guardar relación con el nivel universitario, en particular con las ingenierías y las ciencias aplicadas.

Por la misma razón, la educación técnica profesional y tecnológica no se puede considerar como categoría educativa precaria; más bien, debe propenderse por encontrar en esta modalidad de formación superior una de las grandes estrategias que tiene el país para agregar valor a los PIB regionales y locales que carecen de la mano de obra calificada que produce la educación superior. En este sentido, puede afirmarse que la educación técnica y tecnológica contribuye a la construcción y la reconstrucción del tejido social en el sistema educativo colombiano.

Modelo de educación superior en las diferentes subregiones

El modelo de educación superior en las subregiones sigue los lineamientos de los planes de desarrollo nacional, departamental e institucional. Para todo el país, rige el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015. Pacto Social por la Educación (2007), concomitante con el plan de desarrollo de la administración del presidente Santos Calderón 2010-2014 “Prosperidad para todos”; para la región, el Plan de Desarrollo Departamental 2008-2011 “Antioquia para todos ¡manos a la obra!”; y para la institución, el Plan de Desarrollo del Tecnológico de Antioquia IU 2011-2015 “Educación sin fronteras”.

La gobernación de Antioquia, en el Plan de Desarrollo Departamental, enmarca la educación superior de Antioquia en la línea estratégica 2 “Desarrollo social: reducir la pobreza y combatir la miseria”. En esta línea, en el tema de educación y cultura, está inmersa la estrategia maestra del desarrollo de Antioquia, “Educación para el liderazgo”, la cual plantea:

Las metas del desarrollo social, económico, político e institucional, a la vez que se pueden expresar en el gran objetivo del desarrollo humano sostenible, sólo son posibles de alcanzar mediante la construcción de un sistema educativo y cultural de calidad, pertinencia y relevancia, capaz de garantizar que los valores, conocimientos y destrezas se irradien a toda la población, más allá de la propia institucionalidad escolar, constituyendo así a la educación y la cultura en la estrategia maestra del desarrollo (Plan Nacional Decenal, 2007).

El Tecnológico de Antioquia —TdeA— atiende esta estrategia maestra dentro del Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015, alineado con el programa rectoral Educación sin fronteras en la línea estratégica 3 denominada “Cobertura académica en las subregiones de Antioquia”.

Modelo de regionalización del TdeA

La Ley 30 de 1992 establece la formación técnica profesional, tecnológica y profesional. La primera categoría: técnica profesional, con una duración de dos años y entre 60 y 75 créditos, está caracterizada por el *hacer*, es decir, por la generación de habilidades y destrezas con alto grado de especificidad y bajo grado de complejidad, con énfasis en la práctica y en el dominio de procedimientos técnicos. La segunda categoría, tecnología, con una duración de tres años y un promedio de 100 créditos, se caracteriza por el *saber hacer*, esto es, por la generación de competencias aplicadas para desempeñarse en contextos que requieran la aplicación práctica en actividades no rutinarias, llenas de escenarios moderadamente complejos. La tercera categoría, o profesional, con un rango de créditos entre 150 y 170 y un tiempo promedio de permanencia en la institución de educación superior de cinco años, se identifica por la generación de competencias para *saber conocer*, o sea, analizar, argumentar, proponer, entre otros elementos sustantivos propios de esta categoría.

En el esquema general de la institución universitaria, la dirección de regiones se convierte en el centro articulador de la escolaridad regional, pues en coordinación con cada facultad jalona la misión y la visión institucionales. La dirección de regionalización es un componente desagregado de la vicerrectoría académica, pero acompaña a todas y cada una de las cinco facultades que conforman la estructura académica institucional, de tal manera que se convierte en el eje académico-administrativo del programa de educación superior regionalizada, en la que directamente conecta los programas académicos de las diferentes facultades con cada localidad donde hace presencia la oferta educativa del TdeA.

En la misión y la visión del modelo se hace una descripción diáfana de los componentes más importantes del Proyecto Educativo Institucional —PEI—, que potencia la construcción de conocimiento con base esencialmente en los postulados de la enseñanza técnica profesional y tecnológica. Las competencias derivadas de esta formación son lo que tanto requiere Colombia como país miembro del grupo CIVETS,² uno de cuyos objetivos es la formación humana en competencias específicas del hacer y el saber hacer empresariales. Este grupo de países se identifican por contar, entre otros indicadores, con una economía dinámica, diversificada, políticamente estable y una población joven en crecimiento.

En este orden de ideas, el proyecto de *Pedagogía de la paz en el escenario de la educación superior* proyecta al Tecnológico de Antioquia hacia el 2015, como una entidad de naturaleza académica que será reconocida por su modelo exitoso en la cobertura académica en Colombia, en las localidades más apartadas del país, apoyado siempre por la relación universidad-empresa-estado, cerrando la brecha educativa entre los focos de desarrollo y las apartadas localidades de los centros urbanos

En la formación técnica y tecnológica, de las nueve subregiones del departamento, el TdeA cubre el 77,8% (siete subregiones); y de los 125 municipios del territorio antioqueño se llegó en el 2010-2 a 65, que equivalen al 52% del total. Asimismo, fueron atendidos el 40% de los municipios del área metropolitana, y 61 (el 53%) de las 115 localidades del departamento. En ellos se prestó atención a 4.433 estudiantes que, sumados a los del área metropolitana, exceptuando Medellín, alcanzaron un registro de 5.196 estudiantes (véase la figura 1, más adelante).

En resumen, sin incluir a Medellín, el TdeA cubre 61 municipios que representan —exceptuando el área metropolitana— el 53% del departamento (de un total de 115 municipios). Esto es más notable si se considera que el Tecnológico de Antioquia no recibe recursos del gobierno central, como sucede con las universidades públicas. Además, la inversión de un estudiante en regiones corresponde a un salario mínimo legal mensual vigente, que puede ser financiado, mediante préstamo condonable, por el fondo departamental Gilberto Echeverri Mejía, conocido comúnmente como “Estudia Antioquia”.

² CIVETS agrupa a Colombia, Indonesia, Vietnam, Egipto, Turquía y Suráfrica.

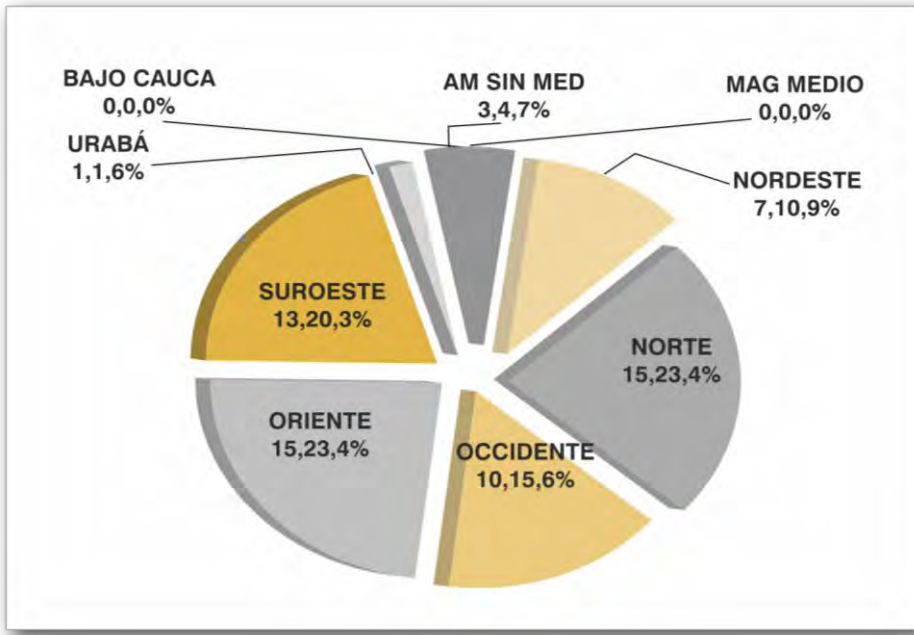


Figura 1. Cobertura del TdeA por subregiones en Antioquia

Fuente: Información adaptada de la oficina de Admisiones y Registro de la I.U. Tecnológico de Antioquia, 2011.

En los 61 municipios, se matricularon 4.433 estudiantes. De ellos, 3.134 fueron mujeres, representado el 70,7%, mientras que los hombres suman 1.299, lo cual equivale a un poco más de la tercera parte de las personas de sexo femenino. Se explica esto por los programas de licenciaturas ofrecidos, en los que predomina el género femenino por distintas razones, entre ellas la vocación hacia las disciplinas de preescolar y de humanidades y lengua castellana. Esta relación se convierte en una constante para todas las regiones examinadas, de lo que se infiere, de una parte, que hay más población de mujeres que de hombres, y de otra, que es mayor la vocación de las mujeres por seguir la educación superior.

Los egresados en las diferentes subregiones de Antioquia —excluyendo el área metropolitana— contabilizan 3.603 profesionales al servicio de las distintas regiones de Antioquia, y se distribuyen así: 70,4% hasta el primer semestre de 2008, y el restante 29,6%, es decir, 1.068 nuevos profesionales, entre el segundo semestre de 2008 y finales de 2010.

Cada semana se desplazan a las regiones poco más de 160 profesores a impartir educación en los programas académicos que adelanta cada una de las facultades comprometidas en el proceso, amén de los asesores para prácticas, bienestar, emprendimiento e investigación que acompañan el paso a paso formativo de todos los fines de semana, por la modalidad de enseñanza que es concentrada, presencial y pertinente. El costo semanal por concepto de desplazamiento, alojamiento y alimentación suma a la fecha del informe un promedio de COP\$25.300.000 pesos colombianos. El principio filosófico del modelo se ilustra en la figura 2.

Otros de los pilares del éxito del modelo radica en referentes como: plan de estudios, microcurrículos, plan de trabajo, trabajo independiente, plataforma de materias básicas, aulas de sistemas, laboratorios móviles, bibliografía, cablegrafía y medios educativos, que son el apoyo de todos y cada uno de los aspectos contenidos en las distintas materias que se deben dictar en cada contexto particular, lo cual da origen a controles exhaustivos de tipo piramidal, cuyo propósito es monitorear desde la base la ejecución pedagógica de los planes de estudios. De esta manera, todo el acervo de variables puestas a consideración en este párrafo resume la finalidad del desarrollo

académico, enmarcado en las políticas de apertura de la educación sin fronteras en la Institución Universitaria TdeA.



Figura 2. Paradigma de competitividad académica

Fuente: Información adaptada de Plan de Desarrollo 2011-2015. “Educación sin Fronteras”. Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, 2011.

Otra variable importante la constituyen los diferentes estudios abordados que transversalizan todo el proceso, a saber:

- Estudio técnico
- Estudio académico
- Estudio financiero
- Sostenibilidad de la cohorte
- Controles de auditoría e
- Instrumentos de control de desarrollo académico

Estudio de impacto

Este concepto, sin lugar a dudas el más importante en materia de resultados, tiene cuatro componentes: económico, social, académico y ambiental, los cuales son cuantificables por medio de encuestas a estudiantes, profesores, egresados, directivas académicas, autoridades locales, etc. La medición del impacto permite al TdeA realizar los ajustes del caso cuando sea necesario, redireccionar procesos y alinear programaciones (véanse las figuras 3 y 4).

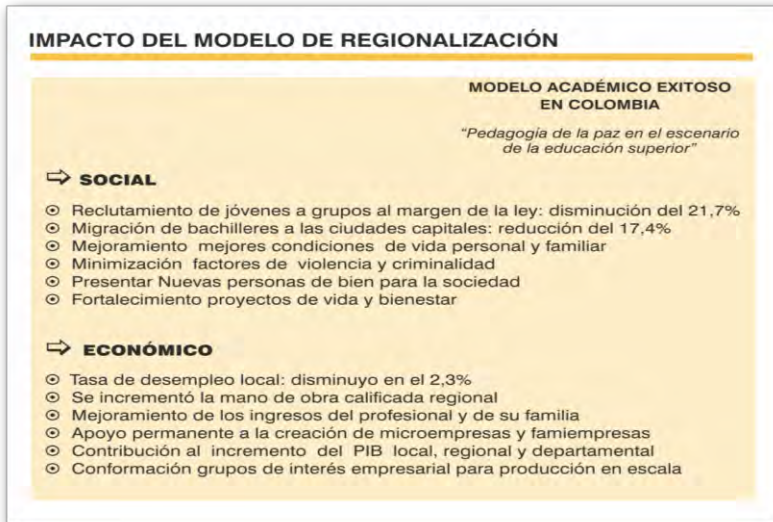


Figura 3. Impacto académico y ambiental del modelo de regionalización del Tecnológico de Antioquia – I.U.

Fuente: *Elaboración propia.*

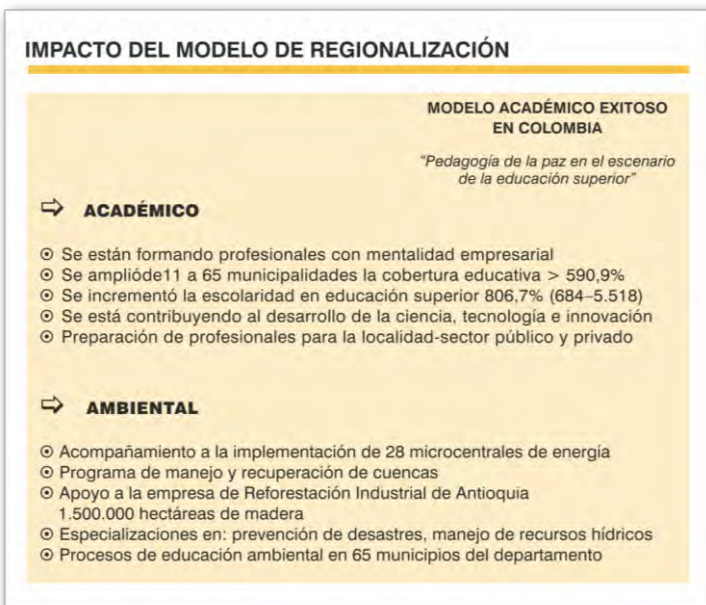


Figura 4. Impacto económico y social del modelo de regionalización del Tecnológico de Antioquia

Fuente: *Elaboración propia.*

Aspectos financieros

El departamento de Antioquia posee un área de 63.612 kilómetros cuadrados y una población estimada en más de 6.100.000 habitantes, distribuida en 125 municipios (115 de ellos por fuera del área metropolitana), 238 corregimientos y 4.602 veredas.

Se incluye en esta sección un acercamiento económico y financiero del programa, que muestra de manera regular el proyecto para un período de 8 años, divididos en dos partes, a saber: la primera tiene que ver con la oferta desde 2011 hasta el 2015, período en el cual se desarrollará el Plan de Desarrollo del Tecnológico de Antioquia “Educación sin Fronteras”, aprobado por Acuerdo del Consejo Directivo 08 del 2 de diciembre de 2010. La segunda parte abarca 3 años más, hasta el 2018, para dar por terminado el proyecto; y se señala que a partir de 2014 solo se ofertarán programas de corte técnico y tecnológico, y los estudiantes que ingresen en esta fecha terminarán estudios en 2018 sin contratiempo alguno.

Los grupos se abren con mínimo cuarenta estudiantes para compensar la tasa de deserción. Las sedes se definen en el marco de alianzas con los municipios, los cuales suministran los espacios físicos, laboratorios y salas de sistemas, por medio de convenios horizontales interadministrativos, para el avance normal del programa. El TdeA apoya con los equipos correspondientes tanto las dotaciones necesarias como los elementos de ayudas educativas para el mejor desarrollo escolar de la educación superior. La Institución es garante de todo el proceso académico hasta la terminación de los estudios, y realiza semestralmente grados en las mismas localidades donde funcione el programa.

En primera instancia, el estudio financiero se confeccionó con las siguientes variables:

- Costo de matrícula de un SMMLV de 2011. Para el caso es de COP\$535.600 pesos colombianos. Incremento anual estimado del salario mínimo: 4% del salario base inicial.
- Línea base de estudiantes. Base inicial 4.433 que se incrementarán hasta llegar a un número de 5.080 en el primer semestre de 2016.
- Incremento en porcentaje de estudiantes por semestre. Se ha calculado en 3,5%.
- Número de grupos existentes. A la fecha de corte eran 147 diseminados en distintas disciplinas del conocimiento y distribuidos así en las cinco facultades que tiene actualmente la institución: Administración: 30, Ciencias de la Tierra y del Ambiente: 23, Ciencias Forenses y de la Salud: 4, Educación y Ciencias Sociales: 61 e Informática: 29.
- Promedio de estudiantes por grupo. Para la época correspondía a 30,2 alumnos. .
- Promedio de estudiantes nuevos y antiguos. Para el caso se pronosticó en una cifra media de 35 alumnos.
- Incremento porcentual en el número de grupos por semestre. Calculado en 7,6% para elaborar las proyecciones.
- Unidad de costeo. Para el caso se denomina “grupo”.
- Promedio de graduados por semestre en porcentaje. Se designó un valor de
- 5% con base en las estadísticas institucionales de la Oficina de Admisiones y
- Registros, en lo que atañe a graduados en regiones.
- Deserción semestral. Se ha visionado con base también en las estadísticas que se reportan al Ministerio de Educación Nacional. Al aplicar los ajustes de tamización, es del 7% anual, como valor de cálculo para la semisuma de los dos semestres.
- Costo promedio por grupo semestre. La unidad de costeo para el caso se denomina grupo. A partir de los estudios realizados por la Dirección de Regionalización se presenta la pormenorización de los elementos del costeo perteneciente a un grupo tipo, que es de COP\$20.816.415 promedio semestre (ver la tabla 1), es decir, que el costo total de la cohorte proyectada llega a COP\$124.898.490 en los programas de formación tecnológica de las distintas facultades, que normalmente son seis semestres.
- Índice de precios al consumidor. Proyectado con base en lineamientos macroeconómicos del Banco de la República, cuyo estimado promedio es de 3,5% para la vida del programa.

Se desarrolla un modelo en Excel, con proyecciones desde 2011 hasta 2018, iniciando con una base de 4.433 estudiantes que, y con un incremento del 14,6% para llegar a 5.080 alumnos en

regiones, atendiendo la política del Plan de Desarrollo 2011-2015 del TdeA “Educación sin fronteras”. La interpretación de esta situación es que no es negociable el criterio de calidad por el de cantidad.

De otra parte, se maneja racionalidad en la proyección del salario mínimo legal vigente que es el costo de la matrícula de un estudiante en regiones, el cual inicia con un salario mínimo de 2011 y termina en el 2015, cinco años después, con un monto de COP\$626.576 pesos colombianos.

Tabla 1. Estudio de costos y gastos de un programa tecnológico de seis semestres

(Diciembre 30 de 2010) TECNOLÓGICO DE ANTIOQUÍA - INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA PROYECCIÓN COSTOS Y GASTOS POR NIVELES ACADÉMICOS								
MUNICIPIO	PROGRAMA	RUBROS	2011 AÑO BASE		2012 IPC 3.5%		2013 IPC 3.5%	
			NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5	NIVEL 6
HISPANIA	TECNOLOGÍA AGROAMBIENTAL	HONORARIOS	14.047.401	16.166.028	11.730.474	11.730.474	12.046.924	6.023.462
		ALIMENTACIÓN-HOSPEDAJE	2.633.347	3.009.821	2.859.330	2.407.857	2.647.890	2.492.132
		TRANSPORTE	972.000	1.117.800	1.061.910	894.240	983.385	925.538
		MATERIALES Y EQUIPO DE LABORATORIO	2.000.000	2.000.000	2.100.000	2.100.000	2.226.000	2.226.000
		TOTAL POR NIVEL	\$ 19.652.748	\$ 22.293.649	\$ 17.751.714	\$ 17.132.571	\$ 17.904.199	\$ 11.667.133
		GASTOS ADMINISTRATIVOS (10%)	\$ 1.965.275	\$ 2.675.238	\$ 2.130.206	\$ 2.055.909	\$ 2.148.504	\$ 1.400.056
		TOTAL GASTOS POR NIVEL	\$ 21.618.022	\$ 24.968.887	\$ 19.881.920	\$ 19.188.480	\$ 20.052.703	\$ 13.067.188
		TOTAL ANUAL	\$ 46.586.910		\$ 39.070.400		\$ 20.052.703	
TOTAL PROGRAMA (1)			\$ 124.898.492					
COSTO PROMEDIO GRUPO POR SEMESTRE			\$ 20.816.415					
INGRESOS ESTUDIANTES			2011		2012		2013	
No. ESTUDIANTES	45	\$535.600	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5	NIVEL 6
			\$24.102.000	\$23.030.800	\$22.837.984	\$21.723.936	\$21.434.284	\$20.275.674
ANUALES			\$ 47.132.800		\$ 44.561.920		\$ 41.709.957	
INGRESO TOTAL (2)			\$ 133.404.877					
DIFERENCIA (2) - (1)			\$ 8.506.185					

Fuente: Información adaptada de la oficina de Admisiones y Registro de la I.U. Tecnológico de Antioquia, 2011.

El proyecto llega a capturar de estudiantes sólo hasta el segundo semestre de 2015 y concluye en el año 2018. Entonces, como se mencionó antes, y basado en pronósticos financieros, el peor escenario de probabilidad de que el proceso no continúe se tiene proyectado que ocurra en el lapso comprendido entre 2016-I y 2018-II, pues a finales del año 2018 quedaría sin vigencia en todos los municipios donde se adelanta la educación superior regional. Por tanto, no se reciben estudiantes nuevos a partir del año 2016, y se asume toda la responsabilidad de la programación académica en las distintas localidades teniendo la precaución que los alumnos en formación, durante el desarrollo normal del proceso, no tengan ningún contratiempo.

La figura 5 (véase más adelante) registra semestre por semestre el comparativo de ingresos, incluyendo los aportes del departamento, frente a los costos y gastos presupuestados para la operación del proyecto. Se nota entonces que existe gradualidad en el comportamiento de uno y otro rubro, lo que permite apreciar las bondades del programa en términos generales, como es la pretensión del proyecto de regionalización.

Es preciso aclarar que los ingresos propios por sí solos no resisten el cargo de las erogaciones asociadas al desarrollo cabal del proyecto, por ello el análisis se hace con base en los recursos propios, producto de las matrículas fundamentalmente, y de los aportes que debe transferir el

departamento de Antioquia por intermedio de la Secretaría de Educación, con el debido acompañamiento presupuestal de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

Los costos y gastos variables o indirectos se inician con un valor de COP\$998 millones, equivalentes a 32,5% de los costos y gastos directos. Estos llegan a COP\$1.140 millones de pesos colombianos, con una variación equivalente a 14,2%, porcentaje que, en líneas generales, corresponde a la misma variación relativa que presentan tanto los costos y gastos fijos. Cabe anotar que estos costos y gastos directos están conformados por los rubros que se enumeran en la tabla 2 que figura más adelante.

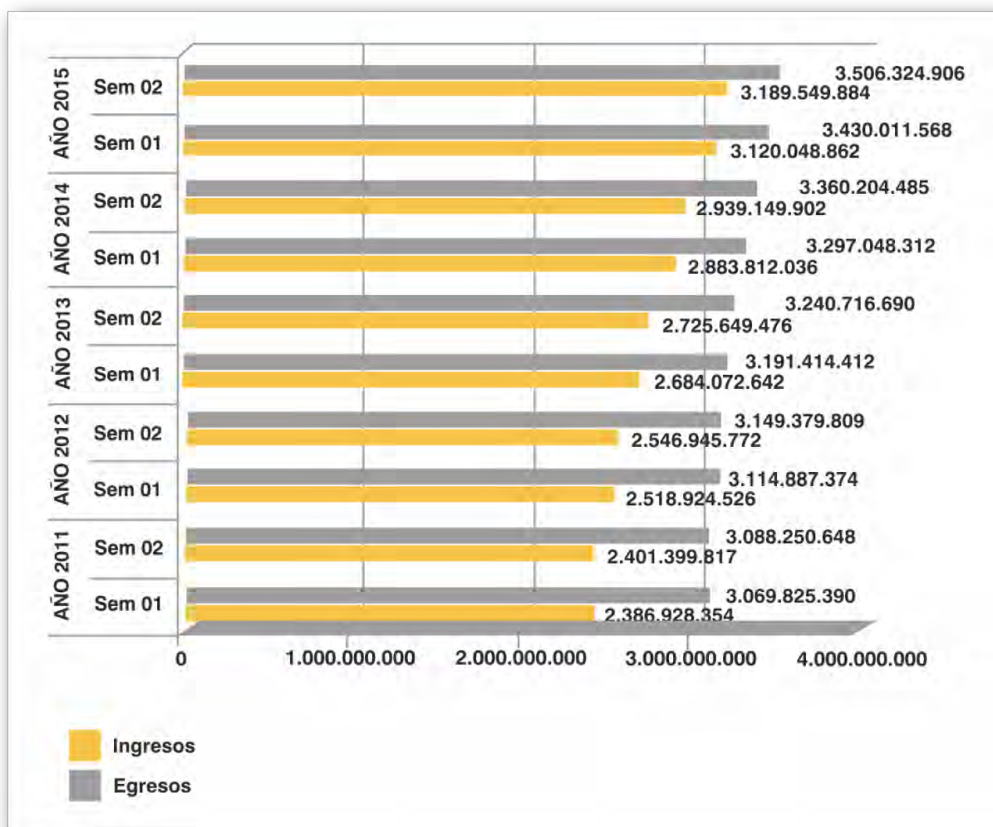


Figura 5. Ingresos de operación frente a costos y gastos del proyecto

Fuente: Información adaptada de la oficina de Planeación Financiera de la I.U. Tecnológico de Antioquia, 2011.

Adicionalmente, están los estipendios por gastos generales y transferencias de tipo legal que la institución como tal debe atender. Se genera un margen negativo de contribución en todos los semestres, debido a que sin los aportes del departamento o de la nación, o donaciones o contribuciones del sector privado, sería inviable el programa. Con base en lo anterior, se anotan las partidas requeridas para que el proceso de regionalización funcione sin contratiempos, siempre y cuando el gobierno departamental ancle legalmente los recursos necesarios.

Tabla 2. Gastos y costos directos

Pagos a profesores	Otros gastos	Dotación cursos	Gastos administrativos
Honorarios	Útiles y papelería	Reactivos químicos	Gastos parafiscales
Gastos de viaje	Pagos a gestores y orientadores	Materiales de apoyo para prácticas y emprendimiento	Seguridad social
Alojamiento		Semilleros de investigación	Prestaciones sociales
Alimentación			Gastos financieros
Transporte			

Fuente(s): Información adaptada de la oficina de Planeación Financiera de la I.U. Tecnológico de Antioquia, 2011.

Esta situación se evidencia con los aportes entregados a la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia en los años 2009 y 2010, y los que recibirá la institución durante 2011. Para dichos períodos fueron asignados los siguientes aforos durante 2009 y 2010: COP\$1.960.000.000 y \$2.960.000.000, respectivamente; y para el último año, \$3.048.000.000, cuyo recaudo se hará de manera gradual de acuerdo con la planificación de la Secretaría de Hacienda, a través del plan anualizado por mes de caja —PAMC—.

A partir de la explicación anterior, se ha tomado como línea base el presupuesto del año fiscal 2011, al cual se le han asignado \$1.524 millones por semestre para apoyo a la educación superior con calidad en regiones. Con estos ingresos, el balance intermedio sin inversiones presenta un margen de excedentes positivo para aplicar a las inversiones que requiere el programa como tal, y de paso se cumple con los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional —MEN— y el Consejo Nacional de Acreditación —CNA— en todo lo relacionado con la calidad académica en las instituciones de educación superior del país.

Como se puede notar entonces, la proyección tiene dos partes: la primera de 5 años y la segunda de 3, que corresponden al marchitamiento del proceso y que muestran también la declinación de los aportes del departamento en ese sentido, cuyo monto total llega a \$1.192 millones y que, comparado con los aportes iniciales, presenta una disminución de 22% (543 millones de pesos colombianos).

La fila relacionada con el total de ingresos que incluyen los aportes del departamento, señala cómo queda el valor de los aforos por cada semestre: inicia con \$3.910.928.354 pesos colombianos (2011-I) y termina con \$4.938.374.937 pesos colombianos (2015-II), presentando una variación del 26,3%, la cual corresponde a los cinco años de trabajo académico en educación superior.

De allí en adelante el valor de los ingresos inicia el respectivo descenso producto del marchitamiento del proyecto. Puede observarse que la disminución es un poco acelerada, por el mismo modelo del proyecto que termina en 2018. Después de alcanzar su máximo nivel en el segundo semestre de 2015, los tres años restantes permiten el acoplamiento financiero total de manera que el proyecto cuente con los valores residuales de rescate que todo programa debe tener, que serían utilizados por el TdeA para continuar con el desarrollo académico en la capital del departamento.

El crecimiento del valor de la matrícula (producto de la correspondiente indexación del IPC anual), más el valor del aporte del departamento generan lo que se ha denominado total ingresos por estudiante con aporte. Este inicia en COP\$878.286 y termina luego de 8 años en COP\$1.104.813. El valor de la variación, a pesar del tiempo transcurrido, es supremamente mínimo, o sea, el cambio en unidades monetarias representa COP\$226.527 pesos colombianos, que equivalen a 25,8%, un porcentaje aparentemente alto, pero que queda sin piso con el paso del tiempo y según los indicadores macroeconómicos del país. No obstante, si se revisa la situación de los primeros cinco años, las condiciones cambian sustancialmente, ya que el incremento o complemento es del 10,5%, equivalente a un valor de COP\$92.577.

Ahora bien, se puede notar que el ingreso anual por estudiante —que llega en el primer año a COP\$1.754.528 pesos— presenta una tendencia de ampliación año tras año. Esta situación marca

un monto de COP\$1.949.385 al terminar el año 2015, valor que presenta, con respecto a la cuantía de inicio, una diferencia en unidades monetarias equivalente a COP\$194.857 y llega a 11,1%. Dicho porcentaje no alcanza siquiera el acumulado de los primeros cuatro años, si se examina con rigor el comportamiento de la tendencia actual de inflación estimada por el Banco de la República para los próximos 5 años, a un promedio que fluctúe entre el 3% y el 3,5%. Por tanto, su representación en cuanto a incremento es demasiado exigua. Una situación similar presenta el crecimiento relativo del agotamiento del programa, que inicia el primer semestre del año 2016 y termina en 2018, con una transición de 5,1% en su valor relativo, es decir, el equivalente a 106 mil unidades monetarias para los tres años restantes del proyecto.

Es de anotar que el componente financiero se llevó a cabo de forma juiciosa y rigurosa y, como argumenta Restrepo M. (2011), cumple con todos los lineamientos y requerimientos de mercado, técnicos, económicos y financieros que demanda toda iniciativa de esta magnitud. Se desarrollaron escenarios y análisis de sensibilidad, y en el peor de los escenarios el proyecto es viable, es menester recordar que el objetivo del TdeA, como institución de educación superior, es llevar educación de pertinencia y calidad.

Conclusiones

El modelo de regionalización del TdeA contribuye de manera significativa a los retos de la educación técnica profesional y tecnológica en Colombia: por un lado, aumenta la cobertura social y geográfica de la educación superior, y contribuye a diversificar y articular en forma sistemática los programas y las regiones para que respondan a las necesidades sociales y económicas del país.

El éxito del modelo de regionalización del TdeA radica en su relación directa, tanto con la definición de una agenda interna como en la inclusión de los megaproyectos que representan grandes oportunidades para la comunidad antioqueña. En tal sentido, el modelo de regionalización constituye un eslabón de la estrategia maestra para la formación del talento humano, que potenciará proyectos de impacto local, regional y nacional.

Dicho modelo se enmarca en la realidad del territorio, de acuerdo con las condiciones sociales, productivas y culturales, y pertinente para las necesidades de Antioquia. Fue diseñado con la premisa de que el Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria insertara sus procesos misionales en el desarrollo departamental y nacional, considerando todas las fuentes oficiales, los aspectos territoriales del país y el departamento como marcos de referencia significativos para la justificación y pertinencia del modelo de regionalización, al unísono con la situación social y económica y la vocación de los municipios.

Todo ello centrado y fundamentado en el desarrollo de nuevas capacidades humanas, tecnológicas y de infraestructura física. El fin último de todo este proceso estará enfocado a mejorar la calidad de vida de la población.

Por las razones expuestas, sin lugar a dudas, el proyecto tiene viabilidad, siempre y cuando tenga cofinanciación del Estado —representado en el departamento de Antioquia—. Lo anterior invita a que las autoridades comprometidas reflexionen sobre la gran responsabilidad que tienen con la formación de profesionales en las regiones de Antioquia, lo cual redundará en el mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes y en la reducción de los problemas de orden público del país.

REFERENCIAS

- Bynner, J. (1992). "The rise of open learning: a UK approach to work-related education and training". *International Journal of Lifelong Education* 11(2), 103-114.
- García A., L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Gobernación de Antioquia. (2010). *2011 Antioquia para todos. ¡Manos a la obra!*. Disponible en: <http://www.antioquia.gov>. Recuperado el 14 de septiembre de 2010.
- Gómez C., V. M. (2000). *Cobertura, calidad y pertinencia: retos de la educación técnica y tecnológica en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hodgson, V., Mann, S., & Snell, R. (1992). *Beyond distance teaching-towards open learning*. Buckingham, The Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Keegan, D. (1998). "Distance education: the world's best hope for lifelong learning in the 21st century". *Open Education Research* 1(1).
- Kember, D., & Murphy, D. (1990). "Synthesis of open, distance and student-centred learning". *Open learning* 5(2), 3-8.
- Lewis, R. (1988). "Open learning. The future". En Paine, N. (ed.). *Open learned in transition*. Cambridge: NEC.
- Pantzar, E. (1995). Towards a critical theory of open distance learning. *ICDE-Open University*, 447-450.
- Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015. Pacto Social por la Educación. (2007). Recuperado el 12 de agosto de 2010, de <http://www.plandecenal.edu.co>
- Restrepo M., J. (2011). *Formulación y evaluación de proyectos de inversión: riesgo y simulación* (Vol. 2). Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Schofield, H. (1972). *The Philosophy of Education*. Boston: Unwin Hyman.
- Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria. Plan de Desarrollo 2011-2015. (s.f.). "Educación sin fronteras". Acuerdo N.º 08 de diciembre de 2010 del Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia. Disponible en: http://64.76.85.60/tda2/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6727.pdf

SOBRE LOS AUTORES

Lorenzo Portocarrero Sierra: Administrador de Empresas de la Universidad Cooperativa de Colombia y Magister en Administración – Universidad EAFIT. Especialista en Finanzas Públicas- Escuela superior de administración pública. Especialista en Banca y Finanzas del Instituto de estudios Bursátiles IEB - Universidad Complutense de Madrid. Actual Rector de la Institucion Universitaria Tecnológico de Antioquia, profesor titular e investigador, conferencista en diferentes eventos financieros, hacienda pública, presupuestos públicos y finanzas públicas.

Jorge Aníbal Restepo Morales: Ingeniero Administrador de la Universidad Nacional de Colombia, MBA de la universidad EAFIT, diploma de estudios avanzados de la Universidad San pablo CEU y candidato a Doctor de la última. Docente Investigador y director del grupo de investigación RED, ponente en diferentes eventos internacionales con temas de competitividad y riesgo financiero y operativo

La aportación de las agrupaciones musicales escolares a la sociedad

M^a Ángeles Bermell Corral, Universidad de Valencia, España
Vicente Alonso Brull, Universidad de Valencia, España

Resumen: Sabemos que desde una perspectiva científica, al activar determinados estímulos musicales se produce una activación a nivel cerebral. Con las agrupaciones musicales escolares se requiere previamente activar las técnicas de audición e interpretación de forma individual para lograr en el grupo, aptitudes motoras, perceptivas, cognitivas y activar procesos afectivos y de socialización. De esta forma, la atención a la diversidad no quedaría excluida. La música, en definitiva, favorece el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones, lo cual redundaría en una mejora de la calidad de vida y es un gran avance a nivel personal, familiar, escolar, clínico y social. La actividad musical es como un sistema de introducción en el marco cultural insustituible.

Palabras clave: agrupaciones escolares, atención a la diversidad, valores y mejora, aprendizaje en experiencias

Abstract: We know that from a scientific perspective, activating certain musical stimuli produces brain activation. With the school, musical ensembles required previously activated the techniques of hearing and interpretation of individually to achieve the group, motor, perceptual, cognitive skills and affective processes enable and socialization. In this way, the attention to diversity would not be excluded. Music, in short, favors the development of the person in all its dimensions, which results in an improvement of the quality of life and a breakthrough to personal, family, school, clinical and social level. The musical activity is as an introduction into the irreplaceable cultural framework system.

Keywords: School Music Groups, Attention to Diversity, Values and Improvement, Learning Experiences

Introducción

Recientes investigaciones sobre la educación, constatan la importancia de un aprendizaje de servicio que se involucra en participar de forma activa en la sociedad (Arévalo, 2010). Desde la última década del siglo XX, la neurología clínica avanza en determinar la influencia de la música en la actividad cerebral, sugiriendo que mediante la escucha y la interpretación se implican componentes cognitivos y afectivos en los diferentes substratos cerebrales. Como consecuencia las agrupaciones musicales escolares, es un potencial que fomenta el aprendizaje de experiencias, la integración de la educación en valores, el fomento del pensamiento crítico, la reflexión para conseguir alumnos democráticos y participativos, adquiriendo la competencia social y ciudadana.

En la actualidad se multiplican las estrategias didácticas en el campo de la educación, pero no todas son capaces de activar el aprendizaje con experiencias y al mismo tiempo participar como ciudadano.

Es posible que la educación musical nos lleve a aportar estos valores mediante la actividad de las agrupaciones. ¿Existe una cierta incongruencia entre esta personalización del currículo y la necesidad de que la Música sea una actividad de grupo? La educación en valores significa entre otras cosas: respetar, colaborar, tener empatía, etc. ¿Es posible atender a la diversidad mediante las agrupaciones escolares? ¿Participar con audiciones es contribuir activamente a la vida social de la escuela o fuera de ella?



La aportación de las agrupaciones escolares musicales es una propuesta innovadora que ayuda a interactuar a los estudiantes de forma activa y efectiva. Desde esta experiencia musical emergen la sensibilidad y la empatía indispensables para la interiorización de valores como el respeto y la tolerancia, decisivas para ser ciudadanos socialmente competentes.

El aprendizaje musical como experiencia activa

La música es un lenguaje universal. Es considerada un producto refinado de la cultura humana. Esa perspectiva ha llevado a muchos científicos cognitivos a caracterizar la música como un producto de una arquitectura cognitiva general (Bregman, 1990; Handel, 1989; Krumhansl, 1990) o por semejanza con otras facultades por no tener estructuras diseñadas originalmente para el propósito musical (Pinker, 1997).

En este sentido, los compositores contemporáneos y los etnomusicólogos refuerzan esta perspectiva cultural de la música. Los compositores modernos argumentan que las preferencias musicales son culturas-específicas y sólo pueden ser modificadas por exposición. Los musicólogos normalmente estudian la música como un constructo social que varía de cultura en cultura, rechazando las semejanzas interculturales que sustentan la universalidad a pesar de la diversidad (Blacking, 1990). De hecho, se pueden encontrar principios comunes que subyacen en las diversas culturas musicales del mundo. Estos principios pueden deberse a mecanismos innatos. En otras palabras, la música podría estar en nuestra naturaleza. La consideración de la música como una función biológica más que una invención cultural es relativamente reciente (Wallin, Merker y Brown, 2000), ya que la neurología defiende su posición estableciendo el impacto de estas experiencias en las áreas cerebrales.

Los seres humanos somos, por definición, seres biológicos y como consecuencia, todo lo que el cerebro humano crea podría ser considerado biológico. Sin embargo, el cerebro humano es un sistema muy flexible que puede aprender e inventar códigos y habilidades que se pueden transmitir a otros por mecanismos de enseñanza-aprendizaje, no genéticos. El código Morse es un invento de este tipo. La cuestión es si la música es también un producto cultural o está en nuestros genes.

A lo largo de la historia de la humanidad y en todas las culturas los individuos han producido y disfrutado la música. La música ha emergido espontáneamente y en paralelo en todas las sociedades humanas conocidas. La evidencia arqueológica muestra instrumentos musicales que datan de hace al menos 30000 años (D'Errico et al, 2003).

La música es un fenómeno ciertamente transcultural, al igual que la existencia del lenguaje o de las emociones, y cuya magnitud conduce inexorablemente a la conclusión de que en nuestro cerebro existe un impulso básico que nos anima a escuchar o a producir música y, por tanto, ha de existir un sustrato neurobiológico que sustente tal función y que justifique la habilidad musical implícita del cerebro humano. Es frecuente tomar esto como un argumento contra la noción de que la capacidad musical está determinada de manera innata. Si los genes fueran responsables de la capacidad musical humana cualquiera debería ser capaz de realizar actividades musicales. De hecho, todo el mundo puede. Casi todo el mundo puede entonar una melodía (Dalla Bella, Giguère y Peretz, 2007) y moverse al ritmo de la música. Todas las personas de todas las culturas en todas las etapas de su vida son musicales de alguna manera y excepto las personas "sordas para los tonos", todas presentan una inclinación precoz por la música. La música aparece de manera tan natural como el lenguaje.

Hay poca investigación con respecto a los períodos musicalmente críticos a lo largo de la vida (Traidor, 2005), a la universalidad de la música, a las respuestas de los animales, a estímulos musicales (Hauser y Dermott, 2003), a la implicación de los genes en relación a la música, etc. Aun así, ha habido avances importantes en el estudio de las capacidades musicales de los niños (Trehub, 2001), en las diferencias entre músicos y no músicos (Bigand y Poulin-

Charronat, 2006), en la exploración del cerebro musical (Peretz y Zatorre, 2005) y en el estudio de las emociones musicales (Juslin y Sloboda, 2001). El objetivo de las investigaciones futuras es describir los mecanismos moleculares específicos que explican cómo los genes y las condiciones ambientales influyen en la capacidad musical.

Las habilidades musicales en niños de pocos meses

Los seres humanos son musicales desde su nacimiento. Antes del primer año de vida, los niños prelingüísticos muestran habilidades musicales remarcables que son similares en muchos aspectos a las de los adultos (Trehub, 2001). Como los oyentes maduros, los niños muestran sensibilidad a las escalas musicales y a la regularidad temporal. Niños de 6-9 meses procesan intervalos consonantes mejor que los disonantes (Schellenberg y Trehub, 1996) y muestran sensibilidad por las escalas musicales con intervalos desiguales (Trehub, Schellenger y Kamenetsky, 1999). Esto último no parece surgir de la exposición al ambiente musical porque esta tendencia se observa también con escalas musicales inventadas que tienen intervalos desiguales. Así, los niños están perceptualmente equipados para asimilar la estructura tonal de cualquier cultura musical. En la dimensión temporal, los niños prefieren música que esté sujeta a un pulso temporal isocrono (Demany, McKenzie y Vurpillot, 1977). Ellos perciben la regularidad y la metricalidad y muestran sensibilidad a ligeras disrupciones de estos parámetros (Drake, 2000). El hecho de que todas estas habilidades perceptuales aparezcan preconscientemente, con una función en el lenguaje no obvia, indica la existencia de predisposición musical (Trehub, 2001).

Sin embargo, las habilidades preconscientes podrían ser el resultado de la formidable plasticidad del cerebro infantil. El cerebro humano está diseñado para nacer prematuramente en el sentido de que es extremadamente plástico. Hay un prolongado período postnatal durante el cual la interacción con el ambiente puede “construir” los circuitos cerebrales (Johnson, 2001). Una muestra de esta plasticidad es la observación de individuos con ceguera congénita que usan el córtex visual para funciones auditivas (Röder et al., 1999), sin que haya ningún problema asociado a este redireccionamiento de las vías hacia las áreas visuales. Las personas invidentes de nacimiento tienen también capacidades auditivas mayores que las que ven de forma normal (Gougoux et al., 2004) y de hecho debe ser el sonido un principio básico para su adaptación. De la misma manera la simple exposición a la música o a incentivos musicales puede crear conexiones y redes que se ajusten a las necesidades sin relación con mecanismos innatos.

Estas respuestas plásticas del cerebro son plausibles en el caso de la música ya que los niños están expuestos a estímulos musicales desde que nacen. Las madres y cuidadoras de todo el mundo cantan a sus bebés instintivamente usando la música para darle confort, atraer su atención y compartir emociones.

En resumen, los seres humanos somos musicales. Las habilidades musicales están ampliamente distribuidas en la población formando una curva de Gauss (una gran masa con habilidades medias, unos pocos sin habilidades en un extremo y en el otro extremo individuos con habilidades superiores). Para que la música sea apreciada, los ejecutantes y el oyente deben compartir el proceso y el conocimiento musical como función de la escuela. Por encima de este sistema, se pueden obtener conocimientos y habilidades más elaboradas como resultados de un entrenamiento y dedicación con o sin enseñanza explícita así como conseguir estimular capacidades desde un programa de intervención musical (Bermell 2002).

Las agrupaciones musicales escolares como mejora para la convivencia

Para responder a la realidad escolar presentada desde una convivencia con atención a la diversidad, según Morales y Román (2009) las competencias básicas deben desempeñar tres elementos: la funcionalidad del aprendizaje, la contribución social y la autonomía individual. Es decir,

que el alumnado de Primaria reconozca lo indispensable de sus aprendizajes para su aplicación en su vida cognitiva y social.

Se critica el aprendizaje verbal y la mecanización del saber. Ciertas metodologías parecen ser que no son las más recomendables para los alumnos. Hubo movilizaciones por la definición de la competencia social y ciudadana.

En este sentido, el arte en general y específicamente la experiencia musical despierta la relación del individuo con el grupo. Este comportamiento social, estimula el aprendizaje, integrándose en un mejor conocimiento de la realidad escolar: respeto, tolerancia, empatía, afectividad, etc. Según Martínez, (2009), deber ser una propuesta didáctica para potenciar la adquisición de cada una de las competencias, siendo ineludibles en la actualidad debido a la integración en las aulas.

La experiencia nos ha enseñado que también el potencial de la música es una excelente herramienta de coordinación y mejora. La escucha de propuestas activas mediante la música da lugar a una experiencia emocional que repercute en la lecto escritura de ahí la importancia del canto, la audición, el movimiento que responden a una organización rítmica corporal. Los procesos de escucha musical se basan en la evaluación sistemática de la percepción y el análisis cognitivo de la música. Siendo lo más relevante, que cada uno de los componentes del sonido se procesa en distintas estructuras cerebrales. Por ello, el objetivo de muchas investigaciones ha sido y es identificar las diferentes estructuras encargadas del procesamiento de la altura, el timbre y la estructura temporal así como determinar qué áreas nos permiten reconocer el material musical familiar.

El estudio del comportamiento musical se ha de observar desde sus comienzos, donde el individuo comprende una dimensión biológica, otra psicológico-emocional y su inserción en un entorno o medio social.

La aplicación de la competencia social y ciudadana en música

Sabemos que el comportamiento musical nos proporciona satisfacción, felicidad. Desde un enfoque psicobiológico, la música estimula los centros cerebrales que mueven las emociones y nos impulsa a manifestar nuestro sentimiento musical y también afectivo dando lugar a una plenitud estética que nos hace felices tanto a la hora de escuchar como a la hora de interpretar. Desde el marco conceptual de los sentimientos, la Psicología de la Música considera que esa persona se entrega en cuerpo, mente y espíritu. Desde un medio natural como son las agrupaciones musicales, los alumnos se dejan influir más o menos por alcanzar algo que de ellos depende. Por esta razón y otras que no están implicadas, la música nos ayuda a proporcionar equilibrio psíquico y emocional compartiéndolo con el grupo y alcanzando un nivel de bienestar y felicidad.

La música como lenguaje universal es un medio de expresión sin límites que llega a lo más íntimo de la persona y comparte sus estados de ánimo. Las emociones, liberan la función auditiva para reconvertirla en la emocional, afectiva e intelectual. Nos ayuda a descubrirnos mientras que nos comunicamos con cada uno del grupo, no importa del país que sea o en qué situación se encuentre, la apreciación del grupo será siempre el mundo que les rodea. Creemos que es fundamental el aporte de estas experiencias para garantizar una convivencia social integrada y tan necesitada en la actualidad.

La interpretación musical es un medio de comunicación (López de la Calle, 2010) que garantiza un entendimiento entre los pueblos. Se crean vínculos técnicos para los que interpretan y los que escuchan gozando de la misma obra. La transmisión de los conceptos teóricos también contribuye a la adquisición de competencia social y ciudadana, debido a que existe una confianza instaurada por cada uno del grupo; permiten conocerse al interpretar distintas composiciones y que posiblemente tengan algún ejemplo como ciudadanos de esas culturas. Pero además, nos

encontramos con la pedagogía comparada que permite al alumno reflexionar sobre la propia cultura y la sociedad (Bermell & González, 2008).

La colaboración de las actividades grupales es un contenido actitudinal necesario en la actividad musical. La práctica depende del esfuerzo de todos los integrantes del grupo y de la aportación propia bajo la tutela del especialista para llegar a un resultado final que le hará competente como ciudadano.

No importa que el nivel de algunos alumnos no sea excelente, el especialista en música sabe que la metodología didáctica es activa y participativa y relacionada con las competencias básicas, por lo que la atención a la diversidad por excelencia es atendida. Esta propuesta didáctica sería un planteamiento de reflexión para todo el mundo de la educación, y de esta forma evitar lo máximo posible el trasiego de alumnos, así como aumentar las horas de la expresión artística.

La práctica musical en favor de la educación

El proceso de la enseñanza aprendizaje de la música siempre parte de una serie de experiencias que permiten al estudiante desarrollar su capacidad de aprender a aprender. Cada vez que realiza una actividad, tienen que escuchar y escucharse. Mediante la interpretación vocal, instrumental o con movimiento se construye su propio aprendizaje. Por muy sencilla que sea la actividad, requieren una autonomía personal donde se identifican y establecen su espacio de libertad mediante su forma de interpretar. En este sentido, la libertad creadora de cada estudiante, reporta un compromiso al grupo que los convierte en alumnos activos.

Una noticia publicada en *La Vanguardia* (2007) informaba del estudio elaborado por científicos de la Universidad Northwestern en Evanston (Estados Unidos), que afirmaba que la formación musical podría fomentar la adquisición y desarrollo del lenguaje. Esta situación se debe a que el tronco cerebral ofrece un mecanismo común que procesa música y discurso y, por lo tanto, la música podría ayudar a los niños que sufren trastornos en el aprendizaje de la lectura y la escritura ya que ésta es más accesible que los fonemas.

El número de años que una persona practica la música se asocia con un aumento en los mecanismos de codificación relevantes para el discurso.

La formación musical podría fomentar la adquisición y desarrollo del lenguaje, publicado en la edición digital de la revista "Proceedings of the National Academy of Sciences" (PNAS). Según los científicos, los músicos utilizan todos los sentidos para ensayar y ejecutar una pieza musical, así, observan a otros músicos, leen los labios y sienten, oyen y representan música, por ello, ponen en funcionamiento tareas multisensoriales. Los autores del trabajo señalan que a medida que esto sucede, la alteración del cerebro debido al proceso multisensorial de la formación musical, promueve las mismas capacidades de comunicación necesarias para hablar y leer. En el estudio participaron personas que poseían varios niveles de formación musical o ningún conocimiento. Los investigadores colocaron electrodos en el cuero cabelludo de los participantes y midieron así las respuestas cerebrales multisensoriales ante fragmentos de audio o vídeo de un intérprete de chelo tocando y una persona hablando.

Los datos mostraron que el número de años que una persona practicaba la música se asociaba con un aumento en los mecanismos básicos de codificación de sonido que también son relevantes para el discurso. Según los investigadores, más allá de revelar una codificación de los tonos muy agudos, vital para reconocer la identidad de la persona que habla y la intención emocional, el estudio mostraba una mayor transcripción de los datos sobre el timbre y los tiempos comunes en el discurso hablado y en la música.

Subraya la extrema maleabilidad de la función auditiva derivada de la formación musical y el potencial de la música para modular nuestra respuesta neural al mundo que nos rodea.

Durante muchos años, los científicos creyeron que el tronco cerebral sólo transmitía información sensorial del oído a la corteza, una parte del cerebro conocida por el procesamiento

cognitivo. Debido a que el tronco cerebral ofrece un mecanismo común que procesa música y discurso, el estudio sugiere que la formación musical podría ayudar a los niños a desarrollar habilidades de lectura y escritura y combatir los trastornos en el aprendizaje de estas áreas del lenguaje. Ya que la música es más accesible a los niños que los fonemas, los investigadores sugieren que la formación musical podría tener considerables beneficios para fomentar las habilidades de escritura y lectura. Para la mayoría de nuestros hijos, la música supone una experiencia agradable, un momento de diversión, de relax o entretenimiento; significa compartir sonrisas con los amigos o la familia; evadir el espíritu y el alma y transportarse a otra dimensión. Pero la música es mucho más.

Las neurociencias y práctica musical

Las neurociencias han demostrado que la práctica musical transforma la organización cerebral incentivando los procesos cognitivos (Bermell y Alonso, 2012). La práctica requiere diferentes habilidades sensoriales, motoras, cognitivas y emocionales. Saber escuchar las notas, el ritmo, los tonos, las secuencias, los silencios, etc. Su procesamiento incentiva la memoria musical, motora y verbal, pero además otorga libertad a la atención, al pensamiento, a la emoción.

Como hemos dicho al principio la música atrae al ser humano, el niño siendo bebé es atraído por las nanas de su madre y sin saberlo le está ayudando a crecer en su capacidad de concentración, debido a que desarrolla su sensibilidad por la impresión de su cariño y su memoria. Todos nos acordamos de nuestras canciones infantiles que nos hacían cantar estimulándonos el habla y la expresión corporal. La melodía junto con la letra incrementa la atención y como consecuencia la memoria a corto y largo plazo. También numerosos estudios han demostrado que la música facilita el aprendizaje del cálculo matemático así como los idiomas, la lectura y la escritura.

La música prepara el oído, el cuerpo y el cerebro para escuchar, integrar y producir los sonidos del lenguaje debido al tono, timbre, intensidad y ritmo, características también del lenguaje.

En sesiones de estimulación prenatal se ha observado que el feto responde rítmicamente a ritmos producidos por golpecitos en el vientre materno. La precocidad del violinista Yehudi Menuhin se atribuye, a que durante la gestación sus padres cantaban y tocaban música todo el tiempo. Otros compositores, genios de la música recibieron estimulación musical antes de nacer como, Scarlatti, Schubert, Smetana, Johann Strauss, Stravinski, Puccini, Mozart y Bach. Se ha demostrado que el niño se calma y concilia el sueño fácilmente al oír canciones que le son familiares, y que esas son las que prefieren debido al vínculo afectivo que se creó en el útero.

Mozart fue uno de los que fue concebido y gestado en un extraordinario ambiente musical gracias a su hermana Ana con cuatro años y que pasaba las horas tocando el piano con su madre embarazada y su padre, profesor y compositor de la Corte que compuso para él la sinfonía de los juguetes cuando no había nacido.

El hecho de que sea un lenguaje no verbal y universal ha dado lugar a que garantiza perspectivas en la aplicación de la atención a la diversidad (niños con e.e., trastornos de audición, habla y lenguaje) porque ayuda a incrementar y mejorar la red de vías neuronales, hecho que se debía plantear el maestro/a como objetivo principal y al mismo tiempo posibilita el entendimiento de personas de otras culturas.

Conclusiones

En la actualidad gracias a la neurociencia se ha demostrado el impacto de la práctica musical como recurso indispensable en el aula. Este hecho ha transformado el aprendizaje musical en una herramienta indispensable en la educación ordinaria, especial, en los hospitales y como consecuencia en la sociedad.

Pero además, la música en la educación cumple con las expectativas de las últimas investigaciones donde se opera el aprender, disfrutar, experimentar los sentimientos de satisfacción y competencia. No es un aprendizaje en sí, es algo más, es más bien una ayuda al estudiante que mejora su capacidad global debido a que es un aprendizaje que afecta a las estructuras cognitivas, motoras y afectivas, que incrementa sus capacidades y ayuda a integrar la percepción de sí mismo y con otros estudiantes, permitiendo una colaboración enriquecedora porque es cultural y artística.

La práctica de las agrupaciones musicales es modelo de diferentes niveles de participación, que se adaptan a los diferentes niveles y conducta de los estudiantes, de manera que no se sientan excluidos, sino participativos. La música impacta y resalta a todo ser humano. Por lo tanto, a través de las agrupaciones musicales se contribuye a ensalzar los valores desde la realidad de la integración, se favorece el respeto y como consecuencia la reflexión de todos y de cada uno de ellos. Es un proceso educativo y sociabilizador ya que se atiende a la sociedad escolar y a la sociedad en general.

REFERENCIAS

- Arévalo, A. (2010). “La motivación en la realidad musical actual de la Educación musical”. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 29. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/AZAHARA_GALA_01.pdf
- Bermell, M^a. Á., Alonso, V. (2012). “La educación musical y la sociedad del futuro”. *Música y Educación* 92, 50 - 59.
- Bermell, M^a. Á., González, M. (2008). “El método Nordoff y Robbins en educación especial”. *Música y Educación* 74, 64-70.
- Bermell, M^a. (2004). “Bases de la investigación musical”. *Música y Educación* 60, 109-123.
- (2002). “Estrategias educativas de la expresión musical y movimiento en la formación del profesorado”. *Música y Educación* 52, 99-116.
- Bigand, E., & Poulin-Charonnat, B. (2006). “Are we “experienced listeners”? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training.” *Cognition* 100(1), 100-130.
- Blacking, J. (1990). “Transcultural communication and the biological foundations of music.” In *La musica come linguaggio universale genesi e stria di un “idea”*, R. Pozzi (Ed.), (pp. 179-188). Universals.
- Bregman, A.S. (1990). *Auditory scene analysis*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dalla Bella, S., Giguère, J-F., & Peretz, I. (2007). “Singing proficiency in the general population.” *Journal of The Acoustical Society of America* 121(2), 1182-1189.
- Demany, L., McKenzie, B., & Vurpillot, E. (1977). “Rhythm perception in early infancy.” *Nature* 266(5604), 718-719.
- D'Errico, F., Henshilwood, C., Lawson, G., Vanhaeren, M., Tillier, A.-M., Soressi, M., *et al.* (2003). “Archeological evidence for the emergence of language, symbolism, and music-an alternative multidisciplinary perspective.” *Journal of World Prehistory* 17, 1-70.
- Drake, C., Jones, M. R. & Baruch, C. (2000). “The development of rhythmic attending inauditory sequences: attunement, referent period, focal attending.” *Cognition* 77, 251-288.
- Gougoux, F., Lepore, F., Lassonde, M., Voss, P., Zatorre, R.J., & Belin, P. (2004). “Pitch Discrimination in the Early Blind.” *Nature* 430, 309-310.
- Handel, S. (1989). *Listening: An introduction to the perception of auditory events*. Cambridge, MA: MIT press.
- Hauser, M., & McDermott, J. (2003). “The evolution of the music faculty: a comparative perspective.” *Nature Neuroscience* 6(7), 663-668.
- Johnson, M. H. (2001). “Functional Brain Development in Humans.” *Nature Review of Neuroscience* 2, 475-483.
- Juslin, P. & Sloboda, J. (2001). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford University Press.
- Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive foundations of musical pitch*. New York: Oxford University Press.
- López de la Calle, M^a A. (2010). “Integración de la música en centros de educación primaria y preparación de los profesores para su uso didáctico”. En *La formación de los docentes y el currículum escolar: la formación de las competencias artísticas. Actas del Congreso Reinventar la formación docente*, Hernando, F. y Gutiérrez, R. (Coords.). Málaga, Universidad de Málaga.
- Martínez, F. J. (2009). “Las implicaciones curriculares de las competencias básicas en la educación primaria”. *Revista digital Eduinnova*, 7. http://eduinnova.es/feb09/LAS_IMPLICACIONESCURRICULARESDELASCOMPETENCIASBASICAS.pdf

- Morales, A. y Román, M. (2009). "Las competencias básicas y el currículo de educación musical en primaria". *Música y Educación* 77, 32-49.
- Peretz, I., Zatorre, R.J. (2005). "Brain organization for music processing." *Annu Rev Psychol*, 56: 89-114.
- Pinker, S. (1997). *How the mind works*. New York: Norton.
- Röder, B., Teder-Eder-Sälejärvi, W., Sterr, A., Rösler, F., Hillyard, S. A., & Neville, H. J. (1999). "Improved auditory spatial tuning in blind humans." *Nature* 400, 162- 166.
- Schellenberg, E. G., & Trehub, S. E. (1996). "Natural musical intervals: Evidence from infant listeners." *Psychological Science* 7(5), 272-277.
- Trainor, L. J. (2005). "Are there critical periods for musical development?" *Developmental Psychobiology* 46, 262-278.
- Trehub, S. E. (2001). "Musical predispositions in infancy." *Annals of the New York Academy of Sciences* 930, 1-16.
- Trehub, S. E., Schellenberg, E. G., & Kamenetsky, S. B. (1999). "Infants' and adults' perception of scale structure." *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 25(4), 965-975.
- Wallin, N., Merker, B., & Brown, S. (Ed.). (2000). *The origins of music*. Cambridge, MA: MIT Press.

SOBRE LOS AUTORES

Ángeles Bermell Corral: Perfil académico-profesional: Título Superior de Piano (Conservatorio Superior de Música de Valencia), Título Superior de Danza (Conservatorio Superior de Danza de Valencia), Diplomada en Magisterio de Primaria (Universidad de Valencia), Diplomada en Pedagogía Terapéutica (Universidad de Valencia), Doctora en Psicología (Universidad de Valencia). Profesora Titular de la Facultad de Magisterio (Universidad de Valencia). Líneas de investigación: utilización de la música y el movimiento para recuperar y mejorar disfunciones y lesiones cerebrales, desarrollo de técnicas de rehabilitación en áreas de psicoterapia para adultos, estimulación e intervención a niños con necesidades educativas especiales, e implicación de la música y la danza como reforzadores de contenidos educativos y sociales en la Educación Primaria.

Vicente Alonso Brull: Perfil académico-profesional: Título Superior de Piano (Conservatorio Superior de Música de Valencia), Título Superior de Composición (Conservatorio Superior de Música de Valencia), Título Superior de Dirección de Orquesta (Conservatorio Superior de Música de Valencia), Doctor en Psicología (Universidad de Valencia). Profesor Titular de Escuela Universitaria (Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia). Línea de investigación: optimización de la atención a través de actividades musicales.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

