

Ciencias Sociales y Educación

8(16), julio-diciembre de 2019



**Universidad[®]
de Medellín**
Ciencia y Libertad



Ciencias Sociales y Educación

Volumen 8, número 16, julio-diciembre de 2019

ISSN (en línea): 2590-7344

ISSN (impreso): 2256-5000

Página web: https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/index

Correo electrónico: socialeduca@udem.edu.co

Periodicidad semestral

Editor

Hilderman Cardona-Rodas

Asistente Editorial

Sebastián Suaza Palacio

Sello Editorial Universidad de Medellín

selloeditorial@udem.edu.co

Carrera 87 N.º 30-65. Bloque 20, piso 2

Belén Los Alpes

Teléfono: (+57+4) 340 5242

Medellín, Colombia

Asistente de Producción Editorial

Solange Carrillo-Pineda

Corrección de estilo

Jorge I. Escobar

Revisión de prueba diagramada

Melissa Posada Vega

Traducción español a inglés

Álvaro Hernán Cruz Mejía

Traducción español a portugués

Roanitta Dalpiaz

Diseño y diagramación

Hernán Darío Durango T.

Ilustración de la portada

Séguy, E. A.

Impresión

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Cra. 69 H N.º 77-40. Teléfono: 602 08 08.

Bogotá, Colombia

Tarifa postal reducida. Adpostal n.º 14

Canje

Biblioteca de Facultades "Eduardo Fernández

Botero"

bibliotecaudem@gmail.com

Universidad de Medellín

Carrera 87 N.º 30-65

Belén Los Alpes

Queda autorizada la reproducción total o parcial de los contenidos de la revista con fines educativos, investigativos o académicos siempre y cuando sea citada la fuente. Para poder efectuar reproducciones con otros propósitos, es necesario contar con la autorización expresa del Sello Editorial Universidad de Medellín. Las ideas, contenidos y posturas de los artículos son responsabilidad de los autores y no comprometen en nada a la Institución ni la revista.

Comité científico

Dra. Adriana Alzate Echeverri. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: alzatecheverri@gmail.com

Dr. Alexandre Camera Varella. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Brasil. Correo electrónico: alexandre.varella@unila.edu.br

Dra. Blanca Deusdad Ayala. Universitat Rovira i Vigili, Tarragona, España. Correo electrónico: blanca.deusdad@urv.cat

Dr. Diego Armus. Swarthmore College, Filadelfia, Estados Unidos. Correo electrónico: darmus1@swarthmore.edu

Dra. Elsa Muñiz. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México. Correo electrónico: elsa_muniz@yahoo.com.mx

Dra. Frida Gorbach Rudoy. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México. Correo electrónico: frida.gorbach@gmail.com

Dr. Enrique Pastor Sellar. Universidad de Murcia, Murcia, España. Correo electrónico: epastor@um.es

Dra. Jenny Pearce. University of Bedfordshire, Bedfordshire, Inglaterra. Correo electrónico: j.v.pearce@bradford.ac.uk

Dr. Jesús Alfonso Flórez López. Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia. Correo electrónico: jalflorezlopez@gmail.com

Dr. José Luis Ramírez Torres. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Correo electrónico: jlr Ramirez@uamex.mx

Dr. Cesar Correa. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México. Correo electrónico: cesarh@ucea.udg.mx

Dr. Josep M. Comelles Esteban. Universitat Rovira i Vigili, Tarragona, España. Correo electrónico: josepcomelles@mac.com

Dr. Juan Bosco Amores Carredano. Universidad del País Vasco, Guipúzcoa, España. Correo electrónico: bosco.amores@ehu.es

Dr. Lars Fredrik Sorstad. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: lfsorstad@udem.edu.co

Dr. Paul Anthony Chambers. Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia. Correo electrónico: paulchambers-colombia@gmail.com

Dr. Pedro Henrique Pedreira Campos. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Correo electrónico: phpcampos@yahoo.com.br

Dra. Zandra Pedraza Gómez. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: zpedraza@uniandes.edu.co

Comité editorial

Dr. Gustavo Caponi. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Correo electrónico: gustavoandrescaponi@gmail.com

Dra. Silvia Viviana Citro. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: scitro_ar@yahoo.com.ar

Dr. Santiago Castro-Gómez. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: scastro@javeriana.edu.co

Dr. Luis Alfonso Paláu-Castaño. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: laPaláu@gmail.com

Dr. Óscar Almaro García. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: almaro@unal.edu.co

Dra. Carmen Fernanda Núñez Becerra. INAH-Veracruz, Xalapa, México. Correo electrónico: fnunezbecerra@gmail.com

Dr. John Fernando Restrepo Tamayo. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: jfrestrepo@udem.edu.co

Dr. Renzo Ramírez Bacca. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: rramirez@unal.edu.co

Evaluadores del número

Dr. Aitor Jiménez González. Universidad de Auckland, Auckland, New Zealand. Correo electrónico: aitor@icam.es

Dr. Alejandro Martínez-de la Rosa. Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México. Correo electrónico: de_la_rosaalejandro@hotmail.com

Dra. Ana Magdalena Solís Calvo. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (Cesmeca), Chiapas, México. Correo electrónico: anamsoliscalvo@hotmail.com

Mag. Carmen Julieth Salazar López. Universidad Minuto de Dios, Bello, Colombia. Correo electrónico: carmen.jsalazar86@gmail.com

Mag. Catalina Pérez Mesa. Corporación Universitaria de Sabaneta-Unisabaneta, Sabaneta, Colombia. Correo electrónico: catape13@yahoo.es

Dr. César Augusto Lenis Ballesteros. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: calenis@hotmail.com

Mag. Ilvar Josué Carantón Sánchez. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: ilvar.caranton@gmail.com

Mag. Leidy Dayan López Bravo. Universidad Minuto de Dios, Bello, Colombia. Correo electrónico: profedayan@gmail.com

Mag. Liliana Paola Muñoz Gómez. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: lpmunoz@udem.edu.co

Dr. Luis Alejandro Bustamante Fontecha. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: abustama@unal.edu.co

Mag. Luis Javier Agudelo Palacio. Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: l jagudelo01@gmail.com

Dra. Margarita María Restrepo Olano. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Correo electrónico: margarita.restrepo@upb.edu.co

Mag. Marcela Ortiz Galindo. Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México, México. Correo electrónico: marce_psic@hotmail.com

Dra. Martha Luisa Velasco Díaz. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, Ciudad de México, México. Correo electrónico: psic.martha.lvd@gmail.com

Mag. Mauricio Albeiro Montoya Vásquez. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Correo electrónico: mamv82@gmail.com

Lic. Milton Daniel Castellano Ascencio. Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Correo electrónico: midcast@gmail.com

Dr. Pedro Daniel Piedrahita Bustamante. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: ppiedrahita@udem.edu.co

Dra. Silvia Viviana Citro. Universidad de Buenos Aires, Conicet, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: scitro_ar@yahoo.com.ar



Plancha 7

Séguy, E. A. (1929). *Insectos: veinte planchas en fototipia coloreadas con el patrón que da ochenta insectos y dieciséis composiciones decorativas*. Paris: Duchartre et Van Buggenhoudt.

Contenido

| | |
|------------------------------------|----|
| Editorial..... | 7 |
| <i>Editorial (English)</i> | 11 |
| <i>Editorial (Português)</i> | 15 |

ARTÍCULOS | ARTICLES | ARTIGOS

| | |
|---|-----|
| La fundación del Cuzco incaico a través de las crónicas coloniales: un estudio a partir de Juan de Betanzos (1551) y Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613)..... | 23 |
| The Cuzco Incaico Foundation Through the Colonial Chronicle: an Study from Juan de Betanzos (1551) and Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613) | |
| A fundação do Cuzco incaico por meio das crônicas coloniais: um estudo com base em Juan de Betanzos (1551) e em Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613) | |
| • Fabián Andrés Torres Chacón | |
| De la porosidad y otras expansiones de los cuerpos..... | 43 |
| On Porosity and Other Expansions of the Bodies | |
| Da porosidade e outras expansões dos corpos | |
| • Margarita María Zapata López y Edilberto Hernández Gonzalez | |
| Jules Michelet y <i>La bruja</i> : entre la bruma de lo visible y la corporeidad de la escritura..... | 57 |
| Jules Michelet and <i>Witchcraft</i> : Between the Mist of the Visible and the Corporeality of Writing | |
| Jules Michelet e <i>A feiticeira</i> : entre a neblina do visível e a corporeidade do prazer da escrita | |
| • Hilderman Cardona-Rodas | |
| Esmad, seguridad y posacuerdo: perspectivas sobre la protesta en Colombia..... | 73 |
| Esmad, Security and Post-Agreement: Perspectives on Protests in Colombia | |
| Esmad, segurança e pós-acordo: perspectivas sobre o protesto na Colômbia | |
| • Diego Alejandro Casas Ramírez | |
| Narrativas autobiográficas, una estrategia pedagógica para transformar el ser desde la escritura..... | 91 |
| Autobiographical Narratives, a Pedagogical Strategy for the Transformation of the Being from Writing | |
| Narrativas autobiográficas: uma estratégia pedagógica para transformar o ser a partir da escrita | |
| • Luz Marina Toro Toro | |
| La comprensión lectora, una estrategia que se comunica con base en vocabulario, lenguaje y predicción...113 | |
| Reading Comprehension, a Strategy Communicated Through Vocabulary, Language and Prediction | |
| Compreensão leitora: uma estratégia que se comunica com base em vocabulário, linguagem e predição | |
| • Janeiro Jiménez Atencio, Jorge Luis Murillo López y Luis Fernando Martínez Lozano | |
| La comprensión lectora fortalecida por los textos expositivos..... | 133 |
| Reading Comprehension Strengthened by Expository Texts | |
| A compreensão leitora fortalecida pelos textos expositivos | |
| • Maria Elizabeth Bustamante, Sara Hernández Moreno, María Victoria Restrepo Higuaita y Paola Andrea Ríos Escobar | |

TRADUCCIONES

| | |
|--|-----|
| Las cuatro voces de M. Serres; a propósito de la película <i>El Archipiélago Carpaccio</i> . Pierre Samson | 153 |
| • Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño | |
| Pensar lo múltiple sin el concepto: hacia un intelecto democrático. David Webb | 157 |
| • Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño | |
| Un curso de Michel Serres o el don de la palabra. Michel Authier | 169 |
| • Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño | |
| Michel Serres, historiador de las ciencias. Bernadette Bensaude-Vincent | 175 |
| • Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño | |
| Filosofía para el tiempo presente. Christiane Frémont..... | 189 |
| • Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño | |
| El teórico nómada. Paul A. Harris..... | 205 |
| • Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño | |
| Panorama de un pensamiento. Christian Godin | 223 |
| Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño | |

RESEÑAS Y ENTREVISTAS

| | |
|--|-----|
| Reseña del libro <i>La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras</i> de Diana Elvira Soto Arango (2015) | 243 |
| • Reseña de Liliana Paola Muñoz Gómez | |
| Reseña del libro <i>Investigación cualitativa</i> de Carlos A. Sandoval Casilimas (2002)..... | 249 |
| • Reseña de Cristian David Ramírez | |
| Reseña de la película <i>Desobediencia o cómo entrenar gallos de pelea</i> de Juan Pablo Ortiz "Tuchi" (2018) ... | 253 |
| • Reseña de Sergio Elías Ortiz Tobón | |
| El <i>pochoir</i> y la dimensión estética del color. Algunas reflexiones sobre la obra de E. A. Séguy | 257 |
| • Reseña de Hilderman Cardona-Rodas | |
| Pautas para la presentación de artículos | 263 |
| <i>Author's Guidelines</i> | 273 |
| <i>Pautas para os autores</i> | 283 |

| | | | | |
|-------------------------------|-------|-----------------|------|---|
| Ciencias Sociales y Educación | 8(16) | Julio-diciembre | 2019 | ISSN (en línea): 2590-7344 ISSN (impreso): 2256-5000 |
|-------------------------------|-------|-----------------|------|---|

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a1>

Ciencias Sociales y Educación es un espacio académico de carácter científico que publica artículos de investigación, reflexión, revisión, reseñas de libros, entrevistas y traducciones de diversos idiomas al castellano, además de propuestas gráficas de artistas nacionales o internacionales. Los títulos que allí se publican tienen una doble perspectiva epistemológica: las ciencias sociales y la educación. En la primera perspectiva se enmarcan temáticas como subjetividades, movilización social y territorio; relaciones internacionales, conflictos actuales y cooperación internacional; violencia, justicia, memoria histórica, poder, democracia y constitución. Por otro lado, se encuentra la educación en la que se inscriben artículos que tienen que ver con pedagogía, currículo y didáctica; educación para la paz y la diversidad; didáctica de la lectura y la escritura, y gestión educativa.

Para el presente número, la revista está integrada por siete artículos que son el resultado de procesos diversos de investigación, siete traducciones del francés al español y cuatro reseñas. Da inicio la revista con el texto “La fundación del Cuzco incaico a través de las crónicas coloniales: un estudio a partir de Juan de Betanzos (1551) y Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613)” escrito por Fabián Andrés Torres Chacón. En este artículo se analizan los mitos funcionales del Cuzco incaico a partir de una selección de documentos de archivo colonial de los siglos XVI y XVII. Se toman como referencia las obras de Juan de Betanzos (1551) y Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613), para rastrear cómo se fue sedimentando una memoria andina alrededor de la fundación de aquella ciudad de los incas. Prosigue el artículo “De la porosidad y otras expansiones de los cuerpos” de Margarita María Zapata López y Edilberto Hernández González, el cual estudia las tramas estéticas que le dieron soporte a la obra artístico-experimental llamada *Ascensos y Pendulaciones*, performance que posibilita un encuentro sensible y creador con el espacio en las copresencias corporales de un estar juntos. Esta contribución a la revista se vincula a la mesa temática “Corporalidad, performatividad y prácticas de enseñanza” del XI Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas. Cambios, conflictos y perspectivas, que se llevó a cabo entre el 23, 24 y 25 de mayo de 2019 en las instalaciones de la Universidad de Medellín. Continúa el artículo de Hilderman Cardona Rodas llamado “Jules Michelet y la bruja: entre la bruma de lo visible y la corporeidad de la escritura”, en el que se estudia la función social de la bruja teniendo como

apertura reflexiva la obra *La bruja. Un estudio de las supersticiones en la Edad Media* del historiador francés Jules Michelet publicado por primera vez en 1862. La figura de la hechicera, comadre o bruja se vincula a un saber-curar desde una estética del sacrificio y la transgresión a la cultura hegemónica en tensión con la cultura popular desde la Edad Media. Sigue el artículo “Esmad, seguridad y posacuerdo: perspectivas sobre la protesta en Colombia”, escrito por Diego Alejandro Casas Ramírez, en el que se analiza el Escuadrón Móvil Antidisturbios (Esmad) en el contexto del posacuerdo en Colombia producto de la desmovilización del grupo guerrillero Farc. Las protestas civiles y sociales, que en los últimos años han sido frecuentes en el país, muestran la importancia de garantizar los principios constitucionales que los gobiernos tienen en un orden democrático. Las protestas también cuestionan el papel represor que ha cumplido el Esmad en la transición social a un posacuerdo para que no legitime la resolución de conflictos con el uso de la violencia, sino con la convivencia pacífica que le dé estatuto a la divergencia y a la contradicción en una nación pluricultural. El artículo “Narrativas autobiográficas, una estrategia pedagógica para transformar el ser desde la escritura” de Luz Marina Toro Toro, analiza las narrativas autobiográficas para motivar las prácticas de escritura y el conocimiento de sí mismo en estudiantes de básica secundaria en una institución educativa de Medellín. En este sentido, continúa el artículo “La comprensión lectora, una estrategia que se comunica con base en vocabulario, lenguaje y predicción”, de Janeiro Jiménez Atencio, Jorge Luis Murillo López y Luis Fernando Martínez Lozano. En este artículo los autores dan cuenta de la importancia del fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria en el municipio de Quibdó, capital de departamento del Chocó, implementando una secuencia didáctica relacionada con vocabulario, lenguaje y predicción (VLP). Finalmente, el texto “La comprensión lectora fortalecida por los textos expositivos”, escrito por María Elizabeth Bustamante, Sara Hernández Moreno, María Victoria Restrepo Higuaita y Paola Andrea Ríos Escobar, desarrolla la hipótesis según la cual el uso de los textos expositivos dinamiza la comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria, donde la actividad de la lectura compartida pone en común la capacidad de la comprensión y placer con el texto.

En la sección de traducciones, ofrecemos siete textos que Luis Alfonso Paláu-Castaño tradujo del francés al español para la revista, del libro publicado por la editorial francesa *L'Herne* en 2010 en homenaje a Michel Serres. Textos de Pierre Samson, David Webb, Michel Authier, Bernadette Bensaude-Vincent, Christiane Frémont, Paul A. Harris y Christian Godin logran una semblanza del filósofo francés que falleció en el mes de junio de

2019, donde los recuerdos, las enseñanzas y las apuestas de este navegante-matemático enamorado de la filosofía nos legó, abriendo horizontes discursivos que entrelazan ciencia, poesía, cuerpo y filosofía en aquello que podría ser comprendido como la travesía nómada por los saberes y los sabores del mundo. Agradecemos a la editorial *L'Herne* por poner a disposición el libro en francés, base de la selección que se hizo con carácter pedagógico de los textos sobre Michel Serres.

La parte final de la revista posee cuatro textos: dos reseñas de libros, una reseña de una película y una serie de reflexiones sobre el diseñador y artista francés E.A. Séguy quien, a partir de la técnica del *pochoir*, hoy caída en desuso, expone la dimensión estética del color en sus láminas de insectos. Se seleccionaron cinco de ellas para ilustrar la revista *Ciencias Sociales y Educación* en su número 16.

Hilderman Cardona-Rodas
Editor

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a1>

Ciencias Sociales y Educación is an academic space with a scientific character that publishes research and reflection articles, reviews, book reviews, interviews and translations from different languages to Spanish, alongside graphic pieces from national and international artists. The pieces here published have a double epistemological perspective: social sciences and education. Topics like subjectivities, social movements and regions; international relations, current conflicts, and international cooperation; violence, justice, historic memory, power, democracy and constitution can be framed within the first perspective. In the other perspective, we found topics such as education, curriculum, and didactics, education towards peace and diversity; reading and writing education and education management.

This issue has seven articles derived from research projects, seven translations from French to Spanish and four reviews. This issue opens with a text titled “The foundation of the archaic Cusco through the colonial chronics: a study based on Juan de Betanzos (1551) and Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613)” written by Fabián Andrés Torres Chacón, where the functional myths of Cusco are analyzed from a selection of XVI and XVII centuries documents from the colonial archives; the works by Juan de Betanzos (1551) and Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613) are taken as reference for tracking how an Andean memory was sedimented around the foundation of the said Inca city. Then we have the article “On porosity and other expansions of the bodies” by Margarita María Zapata López and Edilberto Hernández González, in which the aesthetic threads that supported the artistic-experimental performance titled *Ascensos y Pendulaciones* (Ascendings and Pendulations), an oeuvre that enables a sensitive and creative encounter with the space of corporal co-presences of a being-together. This contribution to this journal is part of the “Corporality, performativity and teaching practices” topic group of the XI International Congress of Human and Social Sciences. Changes, conflicts, and perspectives, held in the 23rd, 24th, and 25th of May, 2019 in the facilities of Universidad de Medellín. Next, we have an article by Hilderman Cardona Rodas titled “Jules Michelet and Witchcraft: between the mist of the visible and the corporeality of writing”, in which the social function of the witch is studied holding into account the work of the French historian Jules Michelet, “The witch. A study of the superstitions in the Middle Age”, first published in 1862. The figure of the sorceress, the enchantress or the witch is linked

to a know-how-to-heal from an aesthetic of sacrifice and transgression of the hegemonic culture in tension against the popular culture since the Middle Age. Following, the article “Esmad, security and post-agreement: perspectives on protests in Colombia”, written by Diego Alejandro Casas Ramírez, analyzes the Esmad (Anti-Protest Mobile Squad in English) in the context of the post-agreement in Colombia, a result of the demobilization and farewell to arms of the former guerrilla group FARC. The civic and social protest, frequent in the country nowadays, show the importance of guaranteeing the constitutional principles held by democratic countries and that questions the repressive role that the Esmad has played in the social transition to a post-agreement for not legitimizing conflicts resolutions by violent means, but rather with pacific coexistence that serves as a statute for contradiction in a pluricultural nation. The article “Autobiographical narratives, a pedagogical strategy for the transformation of the being from writing” by Luz Marina Toro Toro, analyzes the autobiographical narratives for motivating writing practices and in-context self-knowledge in high school students of a school in the city of Medellín, Antioquia’s capital. The next article is titled “Reading comprehension, a strategy communicated through vocabulary, language and prediction”, by Janeiro Jiménez Atencio, Jorge Luis Murillo López and Luis Fernando Martínez Lozano. In this article, the authors give an account of the importance of the strengthening of the reading comprehension in high school students in the Quibdó province, the capital city of the Chocó department, by implementing a didactic sequence related to vocabulary, language, and prediction (VLP). Finally, the article “Reading comprehension strengthened by expository texts”, written by María Elizabeth Bustamante, Sara Hernández Moreno, María Victoria Restrepo Higueta and Paola Andrea Ríos Escobar, presents a hypothesis according to which the use of expository texts energizes the reading comprehension of the elementary school students, where the shared reading activity makes common the ability of comprehension and pleasure with the text.

In the translations section, we offer seven texts translated by Luis Alfonso Paláu-Castaño from French to Spanish from this journal from the book published by the French Publishing House *L’Herne* in 2010 as a homage for Michel Serres. Texts from Pierre Samson, David Webb, Michel Authier, Bernardette Bensaude-Vincent, Christiane Frémont, Paul A. Harris and Christian Godin achieve a semblance of the French philosopher disappeared in the month of June 2019, with the memories, teachings, and bets that this sailor-mathematician in love with philosophy left us. With his work, he widened the discursive horizons that intertwine science, poetry, body, and philosophy in something that could be understood as a nomadic

journey through the flavors and wonders of the world. We thank the *L'Herne* Publishing House for providing the original book in French, the base for the selection made with academic purposes of Michel Serre's texts.

The final section of the issue has four texts: two book reviews, a movie review and a series of reflection on the French artist and designer E.A Séguy, whom, from the *pochoir* technique, exposes the aesthetic dimension of color in its insects' boards. Five of them were selected for illustrating the 16th issue of the *Ciencias Sociales y Educación* journal.

Hilderman Cardona-Rodas
Editor

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a1>

A *Ciencias Sociales y Educación* é um espaço acadêmico, de caráter científico, que publica artigos de pesquisa, reflexão, revisão, além de resenhas de livro, entrevistas e traduções de diversos idiomas ao espanhol, bem como de propostas gráficas de artistas nacionais e internacionais. Os títulos que aqui são publicados têm dupla perspectiva epistemológica: as Ciências Sociais e a Educação. Na primeira perspectiva, são encontradas temáticas como subjetividades, mobilização social e território; relações internacionais, conflitos atuais e cooperação internacional; violência, justiça, memória histórica, poder, democracia e constituição. Por sua vez, na de educação, estão artigos relacionados com pedagogia, currículo e didática; educação para a paz e para a diversidade; didática da leitura e da escrita, e gestão educacional.

Este número está composto por sete artigos resultado de processos diversos de pesquisa, sete traduções do francês ao espanhol e quatro resenhas. A revista dá início com o texto chamado "*La fundación del Cuzco incaico a través de las crónicas coloniales: un estudio a partir de Juan de Betanzos (1551) y Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613)*" ("A fundação do Cuzco incaico por meio das crônicas coloniais: um estudo com base em Juan de Betanzos (1551) e em Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613)"), escrito por Fabián Andrés Torres Chacón, no qual são analisados os mitos funcionais do Cuzco incaico a partir de uma seleção de documentos do arquivo colonial dos séculos XVI e XVII; são tomadas, como referência, as obras de Juan de Betanzos (1551) e de Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613), para investigar como foi sendo sedimentada uma memória andina ao redor da fundação da cidade dos incas. Em seguida, o artigo "*De la porosidad y otras expansiones de los cuerpos*" ("Da porosidade e outras expansões dos corpos"), de Margarita María Zapata López e Edilberto Hernández González, que trata dos enredos estéticos que justificaram a obra artístico-experimental *Ascensos y Pendulaciones*, performance que possibilita um encontro sensível e criador com o espaço nas copresenças corporais de um estar juntos. Essa contribuição para a revista está vinculada à mesa temática "Corporeidade, performance e práticas de ensino" do *XI Congreso Internacional de Ciencias Sociales e Humanas. Mudanças, conflitos e perspectivas*, realizado em 23, 24 e 25 de maio de 2019, na Universidad de Medellín, Colômbia. Na sequência, o artigo

de Hilderman Cardona Rodas, chamado “*Jules Michelet y La bruja: entre la bruma de lo visible y la corporeidad de la escritura*” (“Jules Michelet e A feiticeira: entre a neblina do visível e a corporeidade da escrita”), no qual a função social da feiticeira é estudada a partir da abertura reflexiva da obra *A feiticeira*, do historiador francês Jules Michelet, publicada pela primeira vez em 1862. A figura da feiticeira, da comadre e da bruxa é vinculada a um saber curar com base na estética do sacrifício e na transgressão da cultura hegemônica em tensão com a cultura popular da Idade Média. A próxima contribuição se intitula “*Esmad, seguridad y posacuerdo: perspectivas sobre la protesta en Colombia*” (“Esmad, segurança e pós-acordo: perspectivas sobre o protesto na Colômbia”), escrito por Diego Alejandro Casas Ramírez, no qual o Esquadrão Móvel Antidistúrbios (Esmad) é analisado no contexto do pós-acordo de paz na Colômbia, produto da desmobilização do grupo guerrilheiro das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc). Os protestos civis e sociais, que, nos últimos anos, têm sido frequentes no país, mostram a importância de garantir os princípios constitucionais que os governos têm em uma ordem democrática e questionam o papel repressor que o Esmad tem desempenhado na transição social a um pós-acordo para que não legitime a resolução de conflitos com o uso da violência, mas sim com a convivência pacífica que dê estatuto à divergência e à contradição em uma nação pluricultural. O artigo “*Narrativas autobiográficas, una estrategia pedagógica para transformar el ser desde la escritura*” (“Narrativas autobiográficas: uma estratégia pedagógica para transformar o ser a partir da escrita”), de Luz Marina Toro Toro, analisa as narrativas autobiográficas para motivar as práticas de escrita e o conhecimento de si mesmo em contexto, em estudantes de básica secundária em uma instituição educativa de Medellín, capital de Antioquia, Colômbia. Nesse sentido, continua o artigo “*La comprensión lectora, una estrategia que se comunica con base en vocabulario, lenguaje y predicción*” (Compreensão leitora: uma estratégia que se comunica com base em vocabulário, linguagem e predição”), de Janeiro Jiménez Atencio, Jorge Luis Murillo López e Luis Fernando Martínez Lozano. Nesse artigo, os autores evidenciam a importância do fortalecimento da compreensão leitora em estudantes de básica secundária no município de Quibdó, capital de Chocó, Colômbia, com a implantação de uma sequência didática relacionada com vocabulário, linguagem e predição. Por último, o texto “*La comprensión lectora fortalecida por los textos expositivos*” (“A compreensão leitora fortalecida pelos textos expositivos”), escrito por María Elizabeth Bustamante, Sara Hernández Moreno, María Victoria Restrepo Higueta e Paola Andrea Ríos Escobar, desenvolve a hipótese segundo a qual o uso dos textos expositivos potencializa a compreensão leitora dos

estudantes de básica primária, em que a atividade da leitura compartilhada promove a compreensão do texto e o prazer encontrado nela.

Na seção de traduções, apresentamos sete textos que Luis Alfonso Paláu-Castaño traduziu do francês ao espanhol para a revista, do livro publicado pela editora francesa *L'Herne* em 2010 em homenagem a Michel Serres. Textos de Pierre Samson, David Webb, Michel Authier, Bernadette Bensaude-Vincent, Christiane Frémont, Paul A. Harris e Christian Godin conseguem uma semelhança do filósofo francês desaparecido em junho de 2019, em que as lembranças, os ensinamentos e as apostas desse navegante-matemático apaixonado pela filosofia nos legou, abrindo horizontes discursivos que vinculam ciência, poesia, corpo e filosofia àquilo que poderia ser compreendido como a “travessia nômade pelos saberes e sabores do mundo”. Agradecemos à editora *L'Herne* a disponibilidade do livro em francês, base da seleção pedagógica que se fez dos textos sobre Michel Serres.

A parte final da revista tem quatro textos: duas resenhas de livro, uma resenha de um filme e uma série de reflexões sobre o desenhador e artista francês E. A. Séguy, que, a partir da técnica de *pochoir*, hoje em desuso, expõe a dimensão estética da cor em suas lâminas de insetos. Foram selecionadas cinco delas para ilustrar a revista *Ciencias Sociales y Educación*, em seu número 16.

Hilderman Cardona-Rodas
Editor

Artículos





Plancha 10

Séguy, E. A. (1929). *Insectos: veinte planchas en fototipia coloreadas con el patrón que da ochenta insectos y dieciséis composiciones decorativas*. Paris: Duchartre et Van Buggenhoudt.

La fundación del Cuzco incaico a través de las crónicas coloniales: un estudio a partir de Juan de Betanzos (1551) y Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613)*

Fabián Andrés Torres Chacón

Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, Brasil
ftorreschacon@gmail.com

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene por objetivo estudiar los mitos fundacionales del Cuzco incaico en la documentación colonial de los siglos XVI y XVII. Se tomarán como fuentes principales las obras de Juan de Betanzos (1551) y Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613). Con el objetivo de abordar los supuestos relatos orales a los que tuvieron acceso los cronistas que se enmarcaban dentro de la memoria andina,

serán útiles los conceptos teóricos de memoria y memoria cultural. Además, se dará importancia a los principales actores que participaron dentro de la fundación del Cuzco, como: Manco Cápac, Mama Huaco, los hermanos Ayar y las divinidades de Viracocha y Tonapa.

Palabras clave: crónicas; escritura; memoria; oralidad.

* Cómo citar: Torres Chacón, F. (2019). La fundación del Cuzco incaico a través de las crónicas coloniales: un estudio a partir de Juan de Betanzos (1551) y Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613). *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 23-41. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a2>

Recibido: 27 de julio de 2019.

Aprobado: 25 de septiembre de 2019.

The Cuzco Incaico Foundation Trough the Colonial Chronicle: an Estudy from Juan de Betanzos (1551) and Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613)

ABSTRACT

This work has the main purpose of studying the foundational myths of the Inca Cusco in the colonial documentation from the XVI and XVII centuries. The works by Juan de Betanzos (1551) and Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613) will be the main sources. With the purpose of tackling the alleged oral stories, they had access to, which are framed in the Andean memoirs,

the concepts of memory and cultural memory. Furthermore, a high relevance will be given to main actors in the foundation of Cusco: Manco Cápac, Mama Huaco, the Ayar brothers and the Viracocha and Tonapa divinities.

Keywords: chronics; writing; memory; orality.

A fundação do Cuzco incaico por meio das crônicas coloniais: um estudo com base em Juan de Betanzos (1551) e em Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de estudar os mitos da fundação do Cuzco incaico na documentação colonial dos séculos XVI e XVII. São utilizadas como fontes principais as obras de Juan de Betanzos (1551) e de Juan de Santa Cruz Pachacuti (1613). A fim de abordar os supostos relatos orais aos quais os cronistas tiveram acesso, que se enquadravam na memória, são úteis os

conceitos teóricos de *memória e memória cultural*. Além disso, é dada importância aos atores principais que participaram da fundação do Cuzco, como: Manco Cápac, Mama Huaco, os irmãos Ayar e as divindades de Viracocha e Tonapa.

Palavras-chave: crônicas; escrita; memória; oralidade.

Introducción

Los documentos coloniales de los siglos XVI y XVII del Virreinato del Perú, se han convertido en fuentes de referencia para el estudio del pasado colonial —en algún caso prehispánico— de los Andes centrales. El estudio y análisis de dichas fuentes ha motivado preguntas y problemas de investigación sobre algunos temas, que si bien cuentan con la producción de una literatura crítica, despiertan en los investigadores del pasado andino y el Perú antiguo un alto grado de interés y atención. Entre estos temas podríamos mencionar la representación y descripción de los sistemas religiosos, así como del tiempo y el espacio andino, entre otros.

Para la ocasión de este artículo, el foco de análisis estará dirigido hacia los diferentes mitos fundacionales del Cuzco incaico, lugar donde se daría origen a la expansión y dominación del grupo inca en el territorio andino. Se tomarán como fuentes principales dos manuscritos realizados entre los siglos XVI y XVII; la *Suma y narración de los incas* (1551) de Juan diez de Betanzos y la *Relación de antigüedades deste reyno del Piru* (1613) de Juan de Santa Cruz Pachacuti.

Desde el punto de vista teórico y metodológico, se analizará el contexto histórico y político en el que los autores redactaron sus obras, así como su posición e inserción dentro de la sociedad colonial, sus aspiraciones y motivaciones para elaborar sus escritos. Asimismo, se considerará a pedido de quién y para quién iban dirigidos. Otro aspecto que tendrá que ser valorado —quizá uno de los más importantes— es el nivel de acceso y conocimiento de los cronistas sobre la sociedad indígena, su lengua, relatos y sistemas religiosos, etc.

Por último, abordaremos teóricamente el concepto de *memoria* para ver si puede ser visto y analizado como algo que conserve los diferentes relatos indígenas sobre la fundación del Cuzco y cómo estos relatos inscritos en un tipo de memoria fueron transmitidos a los cronistas y, por ende, llevados a la escritura alfabética de la época colonial.

Suma y narración de los incas de Juan de Betanzos

Juan de Betanzos fue el autor de la *Suma y narración de los incas* escrita alrededor de 1551. Para la historiadora María del Carmen Martín Rubio, la vida de Betanzos es oscura y novelesca, sobre todo antes de asentarse como vecino en Cuzco¹.

¹ “Juan de Betanzos es el autor de la *Suma y narración de los incas*, una de las primeras obras de carácter indigenista, escrito según él mismo expone en Cuzco, la capital sagrada de los incas, por los años de 1551. Su vida es oscura y novelesca, sobre todo antes de afincarse como vecino en el cuzco. Fundándose en su apellido, se le ha considerado nacido en Galicia, por indicación del historiador y literato gallego Manuel Martínez Murguía. Yo pongo en duda este origen y pienso que, muy posiblemente, vio la luz de sus días en Valladolid. Me baso para hacer tal afirmación en dos cartas existentes en la colección de documentos inéditos del Archivo General de Indias de Sevilla. En una de ellas se hace referencia a Juan de Betanzos y la otra está escrita por el mismo” (Martín Rubio, 1987, p. XI).

Esta autora propone como lugar de nacimiento para el cronista la ciudad de Valladolid. Cómo y cuando llegó Juan de Betanzos al Cuzco sigue siendo un gran enigma, pues se cuenta solo con la escasa información que él mismo dejó en su crónica. A pesar de esto, autoras como Lidya Fossa (2006) proponen como fecha de llegada de Betanzos al Perú los años de 1534 o 1535. Por otra parte, uno de los primeros editores de la obra de Betanzos, Jiménez de la Espada (1880), dice que el cronista llegaría al Perú junto con la campaña militar de Francisco Pizarro, y con el tiempo se volvería un conocedor y estudioso del idioma quechua. Esto lo llevaría a ocupar altos cargos en la administración colonial y a tener una estrecha relación con la élite incaica, debido también a su matrimonio con una *ñusta* o princesa inca.

El matrimonio de Betanzos con la *ñusta* inca Cuxirimay Ocllo no debe ser considerado un hecho menor, pues su acomodada posición dentro de la administración colonial y élite incaica, le darían las condiciones para ser un gran estudioso y conocedor de la cultura indígena:

Su unión con la princesa inca, indudablemente, le proporcionó un gran prestigio entre los nobles y parientes de su mujer, y sobre todo le llevó a adquirir una fuente de holgura económica, como demuestra el doctor Villanueva Urteaga en el magnífico trabajo insertado en la presente edición, por eso tal vez abandonó el oficio de escribano, con el que tan mal le había ido en Santo Domingo y se dedicó a fomentar sus estudios del quechua, convirtiéndose en el intérprete o lengua ideal del gobierno hispano, recién instaurado en el cono sur de América, y enseguida denominado virreinato peruano. (Martín Rubio, 1987, p. XVI)

Pero ahí no terminan los particulares privilegios de los cuales gozó Betanzos. En un pequeño artículo publicado también por María del Carmen Martín Rubio (1999), se afirma que el cronista español estuvo muy ligado a la *panaca*² de Atahualpa a la cual pertenecía su esposa. Esto le daría una grandiosa oportunidad de conocer a fondo y de viva voz de los *amautas*³ y *quipucamayos*⁴ la historia del incanato.

Por otro lado, también gozaría de los favores de la empresa colonial y los gobernantes, por ejemplo, Vaca de Castro, gobernador del Perú entre 1542 y 1544, lo escogió para interpretar sus informaciones. Andrés Hurtado de Mendoza, segundo virrey del Perú, le encargó las negociaciones con el inca rebelde Vilcabamba Sayri Tupac, y sería finalmente el primer virrey Antonio de Mendoza (1551-1552) a quien Betanzos le ofrecería la *Suma y narración de los incas*.

² Las *panacas* eran el lugar al cual pertenecía cada gobernante inca y su familia dentro la organización político-administrativa del Tahuantinsuyo.

³ *Amauta* tenía el sentido de hombre sabio o prudente en el mundo andino.

⁴ *Quipucamayos*: encargados de leer los *quipus*, el cual era un sistema de cuerdas y nudos para llevar y preservar la memoria y la contabilidad sobre la población, posesión de tierras, trabajo y producción en el mundo *andino*.

Para el propósito de este artículo, interesa lo que Betanzos dice sobre la fundación de la ciudad del Cuzco, considerado como centro sagrado y administrativo del Tahuantinsuyo. La *Suma y narración de los incas* en sus primeras páginas explica los orígenes de las tierras y gentes del Perú:

En los tiempos antiguos dicen ser la tierra e provincias de Piru oscura y que en ella no había lumbre ni día y que había en este tiempo cierta gente en ella la cual gente tenía cierto señor que la mandaba y a quien era ella sujeta del nombre de esta gente y del señor que la mandaba no se acuerdan y en estos tiempos que esta tierra era toda noche dicen que salió de una laguna que es e esta tierra del Perú en la provincia que dicen de Colla suyo un señor que llamaron Contiti Viracocha. (Betanzos, 1987, p. 11)⁵

La cita precedente es prueba del interés de Betanzos no solo por el pasado inca, sino por todo el territorio al que él llama “provincias del Piru”, una tierra que en el principio era oscura y en la cual no había luz ni día. En ese orden de ideas, Betanzos (1987) presenta el aparecimiento de una figura mítica y ordenadora del mundo, “un señor que llamaron Contiti Viracocha” (p. 11). No perdamos de vista a Viracocha, deidad que creemos que cumple un papel fundamental en la formación y ordenamiento del espacio andino y del Cuzco.

En el relato de Betanzos, Viracocha no está solo. Se apoya en otros dos *viracochas* para su proceso de formación del mundo andino: “e ansi partieron estos *viracochas* que habéis oído los cuales iban por las provincias que les había dicho el viracocha” (Betanzos, 1987, p. 13). Es con ayuda de otros *viracochas* que la divinidad panandina crea la gente de todas las provincias del Perú. Finalmente, el cronista cierra el proceso creativo y ordenador de los *viracochas* para darle paso al surgimiento del Cuzco de los incas.

[...] Y el Viracocha se pertio y vino haciendo sus gentes como ya habéis oído hasta que llegó al Cuzco donde llegado que fue dicen que hizo un señor al cual puso nombre Alcababicca y puso nombre ansi mismo a este sitio do este señor hizo Cuzco y dejando orden como después que él pasase produjese los orejones. (Betanzos, 1987, p. 15)

Como se pudo observar, para Betanzos existe un cierto orden en la historia andina: primero aparece en escena la deidad Viracocha, que organiza a modo general todas las provincias del Perú y luego el surgimiento de los *orejones*⁶ y la ciudad del Cuzco.

En el tercer capítulo de la *Suma y narración de los incas* aparece en pleno la gran ciudad del Cuzco y el posterior establecimiento de los incas, a quienes Betanzos les llama *orejones*:

⁵ Se conserva la ortotipografía de las fuentes consultadas y citadas en el artículo.

⁶ *Orejones* es el nombre que le da Juan de Betanzos a los incas en su crónica.

En el lugar y sitio que hoy dicen llaman la gran ciudad del Cuzco en la provincia del Piru en los tiempos antiguos antes que en el hubiese señores orejones yngas Cuna que ellos dicen Reyes había un pueblo pequeño de hasta treinta casas pajizas y muy ruines y en ellas había hasta treinta indios y el señor y cacique deste pueblo se llamaba Alcabicca [...] Al cual pueblo llaman los moradores del desde su antigüedad Cuzco y lo que quiere decir este nombre Cozco no lo saben declarar mas de decir que ansi se nombraba antiguamente. (Betanzos, 1987, p. 17)

El Cuzco existía antes de la llegada del grupo inca. Podríamos hablar de un Cuzco pre-incaico en el cual existían otras etnias. Este dato que no es menor pues daría origen a diferentes conflictos entre las antiguas etnias y la sociedad incaica que se quería establecer en aquel lugar. Este proceso de conflicto estará arropado por versiones mitológicas en las crónicas, de lo cual hablaremos más adelante. Por ahora, continuamos con la llegada de los hermanos Ayar al Cuzco:

Y residiendo en este pueblo Alcavicca abrió la tierra una cueva siete leguas deste pueblo do llaman hoy Pocaritambo que dice casa de producimiento y esta nueva tenía la salida della cuando un hombre podría haber saliendo o entrando a gatas de la cual cueva luego que se abrió salieron cuatro hombres con sus mujeres saliendo en esta manera salió el primero que se llamó Ayarcache y su mujer con él que se llamó Mamaguaco. Y tras este salió otro que se llamó Ayaroche y tras él su mujer que se llamó Cura y tras éste salio el otro que se llamó Ayarauca y su mujer que se llamó Raguaocllo y tras estos salió otro que se llamó Ayarmango a quien después llamaron Mango que quiere decir el Rey Mango y tras éste salió su mujer que llamaron Mama Ocllo. (Betanzos, 1987, p. 17)

La versión que ofrece Betanzos sobre los hermanos Ayar y su salida de una cueva en un pueblo cercano al Cuzco llamado Pacaritambo es una de las referencias más importantes del nacimiento y fundación del Cuzco de los incas. En esta versión se destaca, además, la preeminencia e importancia de Manco Cápac, que vendría a ser el primer inca en compañía de su compañera Mama Ocllo.

Según la crónica, la travesía de los hermanos Ayar sería larga hasta asentarse en territorio cuzqueño. En un primer momento, todos se dirigirían con sus mujeres después de salir de la cueva de Pacarictambo hacia el cerro Guanacaure: “Salidos fueronse por la cordillera de los cerros siete leguas de allí hasta un cerro que esta legua y media del Cozco que llaman Guanacaure” (Betanzos, 1987, p. 18). Ayarcache vuelve a la cueva de Pacarictambo y es encerrado ahí por sus hermanos, luego estos vuelven a Guanacaure y dejan ahí en forma de *huacca*⁷ a su hermano Ayaroche. Consecutivamente pasarían a la quebrada llamada Matagua y encima de los cerros de esa quebrada:

⁷ Según el diccionario quechua de Diego González Holguín (1608) la palabra *huacca* significa *ydolos*, figurillas de hombres y animales. Para Franklin Pease (2007) *waq'a* es un término que los cronistas y los evangelizadores usaron tanto para designar a los dioses “no principales” —aunque algunos lo extendieron a todas las divinidades— como para nominar los adoratorio y lugares de culto.

[...] miraban el valle del Cuzco y el pueblo que tenía poblado Alcabicca y parecíoles que era buen sitio aquel do estaba poblado aquel pueblo de Alcabicca y decendidos que fueron al sitio y ranchería que tenían entraron en su acuerdo y parecíoles que sería bien poblar con los que vivían en aquel pueblo. (Betanzos, 1987, p. 19)

La crónica de Betanzos continúa su relato diciendo que Ayarocche le dice a Manco Cápac desde el cerro de Guanacaure, que fueran y tomaran posesión del valle del Cuzco al lado de los otros grupos que ya estaban allí y que llevaran consigo a su hermano Ayarauca. Manco Cápac llega al Cuzco y le manifiesta al jefe del pueblo Alcabiza que viene a quedarse ahí, porque así lo había mandado el sol:

Mango Cápac y su gente y hablaron con Alcabicca diciéndole que el sol los enviaba a que poblasen con él allí en aquel pueblo del Cuzco y el Alcabicca como le viese tan bien aderezado a él y a su compañero y las alabardas de oro que en la manos traían y el demás servicio de oro entendió que era ansi y que eran hijos del sol y dijoles que poblasen donde mejor les pareciese y el Mango agradecióselo y paresciéndole bien el sitio y asiento do agora es en esta ciudad del Cuzco.[...] El mango y su compañero con sus cuatro mujeres sembraron unas tierras de maíz la cual semilla de maíz dicen haber sacado ellos de la cueva a la cual cueva nombró este señor Mango Cápac Pacarictambo que dice casa de producimiento porque como ya habéis oído dicen que salieron de aquella cueva y su sementera hecha holgábanse y regocijábanse Mango y Alcabicca en buena amistad y contentamiento. (Betanzos, 1987, p. 20)

De esa forma se cierra el ciclo de la llegada del grupo de Manco Cápac al valle del Cuzco en el libro de Betanzos. Después de un largo proceso que va desde el nacimiento de los hermanos Ayar y su salida de la cueva de Pacarictambo, hasta llegar con la "bendición" de Ayarocche y el sol a tomar posesión de territorio cuzqueño.

Los elementos míticos destacados en el relato de Betanzos sobre Viracocha como ordenador del espacio andino y el posterior apareamiento de los hermanos Ayar con el protagonismo de Manco Cápac son los que más nos llaman la atención. En el tercer apartado del presente artículo hacer un análisis más detallado a partir de la comparación con la otra fuente que es también objeto de estudio en este artículo: la *Relación de antigüedades deste reyno del Piru*.

Santa Cruz Pachacuti y la *Relación de antigüedades deste reyno del Piru*

La crónica de Santa Cruz Pachacuti fue compuesta, según el estudio de Carlos Aranibar (1995), un poco antes de 1630. Para Brechetti (2003) el libro habría sido redactado más exactamente hacia 1613. Considerando esto, se podría decir que la obra vio luz en las primeras décadas del siglo XVII, por lo tanto, es posterior a la crónica de Betanzos.

Santa Cruz Pachacuti era de origen andino. Pertenecía al grupo *colla*, una etnia que se encontraba bajo el dominio inca (Brechetti, 2003). Esto supone una diferencia fundamental respecto a Betanzos, porque además de tener un lugar de origen distinto, Betanzos escribe desde el ámbito cuzqueño, mientras que Santa Cruz Pachacuti escribía desde el sur andino, algo que como veremos más adelante se ve reflejado en la importancia que le da el autor indio a Tonapa, una divinidad propia de la región sur andina.

Sobre el lugar de nacimiento del cronista indio, solo se tiene información de lo que él mismo escribió en su crónica, el cual se dice originario de:

[...] Santiago de Hanan Huaigua y Hurin Huaihua Canchis de Orcosuyo entre Canas y Canchis de Collasuyo, hijo legítimo de don Diego Felipe Cóndor Canqui y de doña María Huairo Tari, nieto legítimo de don Baltazar Caquia Quihui y de don Francisco Yamque Huanacu, cuyas mujeres mis abuelas están vivas. (Pachacuti, 1995, p. 3)

Para el historiador Carlos Aranibar no son muchos los datos que se tienen sobre la vida y trayectoria de Pachacuti. Aranibar (1995) dice al respecto que:

Un párrafo sería suficiente si sólo fuera cosa de trazar la biografía del Yamque Juan de Santa Cruz Pachacuti Salca Maihua, cronista indio que pergeño a comienzos del siglo XVII una valiosa y muy poco divulgada historia de los Incas [...] En el restringido sentido biográfico, añadir una tilde es poner pie en el país de las adivinanzas. Pues se ignora cuándo y por qué redactó su historia, son enigma sus fechas de nacimiento y muerte, nada se sabe de su tránsito vital y no hay documento alguno de la época que lo cite por descuido. (p. XI)

A pesar de todo, el libro de Pachacuti es un rico documento sobre la historia de la población andina, la llegada del grupo de Manco Cápac al Cuzco y su posterior dominación sobre el Tahuantinsuyo. Sin embargo, al igual que pasa con otros cronistas de origen indígena, Santa Cruz Pachacuti no era ajeno al conflicto colonial de la época, pues él como sujeto indígena revive los mitos y relatos del pasado andino que le han sido transmitidos a través de la oralidad y sus ancestros en su crónica. En este proceso, intenta establecer equivalencias con algunos elementos del catolicismo colonial. Podemos observar esto cuando identifica a la divinidad Tonapa con el presunto apóstol Santo Tomás.

Santa Cruz Pachacuti también se interesa por la historia preincaica. A este periodo le va a llamar *purumpacha* y lo caracteriza como un momento donde

[...] todas las naciones de Tahuantinsuyo vinieron de hacia arriba de Potosí 3 o 4 ejércitos en forma de guerra. Así vinieron poblando, tomando lugares, quedándose cada una en las compañías en los lugares baldíos. A este tiempo llaman

cállacpacha o tutayachacha. Y como cada uno cogió lugares baldios para su vivienda y moradas llaman purumpacha raccaptin a este tiempo. (Pachacuti, 1995, p. 7)

Podríamos interpretar este período como una era anterior al nacimiento y dominio incaico en el Tahuantinsuyo. Dicho periodo estaría marcado por la presencia de guerras y discordias a “falta de tierras donde habitar”⁸. Este aparente caos que existía tendrá un giro en la historia de Santa Cruz Pachacuti gracias a la aparición de una figura mítica, a quien consideramos parte fundamental de su obra: Tonapa. Este último va a tener una incidencia directa en el desarrollo de la historia andina que narra Santa Cruz Pachacuti, pues será el encargado de entregarle el *topayauri*⁹ al padre del primer inca Manco Cápac para la fundación del Cuzco de los incas.

Tonapa es identificado como una divinidad andina de mucha importancia que se ubica casi al nivel de Viracocha, algo sobre lo que trataremos en el tercer apartado de este escrito. Por ahora sigamos con la travesía de Tonapa:

Ha llegado a estas provincias y reinos del Tahuantinsuyo un hombre barbudo, mediano de cuerpo y con cabellos largos, con camisa larga. Dicen que era ya hombre más que pasado de mozo, que traía canas y era flaco. El cual andaba con su bordón. [...] Los indios de aquel tiempo dicen que solían burlarse diciendo: tan parlero hombre. Aunque les predicaba siempre no fue oído, porque los naturales de aquel tiempo no hicieron caudal ni caso del hombre. Pues se llamó a este varón Tonapa huiracochampa cachan, ¿no será este hombre el glorioso apóstol santo Tomás? (Pachacuti, 1995, p. 9)

Tonapa tiene un largo tránsito por el espacio andino antes de tener contacto con el padre de Manco Cápac. De dicho encuentro se desprendería una nueva historia, el nacimiento de la hegemonía inca, en cuyo proceso Tonapa tendría un papel determinante:

Este varón, [Tonapa] dicen que llegó al pueblo de un cacique llamado *apo Tampo*, a quien estaba sujeto el pueblo. Por aquel día fue huésped el peregrino, el cual dicen que dio un palo a su bordón al *apo Tampo* reprendiéndolo con amor afable y el *apo Tampo* lo oyó con atención recibiendo el palo de su mano. De modo que en un palo recibieron lo que les predicaba, señalándoles y rayando cada capítulo de las razones. (Los viejos modernos del tiempo de mi padre Don Diego Felipe Suelen decir que casi, casi eran los mandamientos de dios. [...] Dicen que aquel palo que había dejado Tonapa entregándolo en las manos de *apo Tampo* se convirtió en oro fino en el nacimiento de su descendiente llamado Manco Cápac *inca*, cuyos hermanos y hermanas eran 7, llamados Ayar Cachi, Ayar Uchu, Ayar Auca, etc. (Pachacuti, 1995, pp. 9-15)

⁸ “Pasaron, muchísimos años y al cabo, después de haber estado ya poblados, había gran falta de tierras y lugares. Como no habían tierras cada día habían guerras y discordias, que todos en general se ocupaban en hacer fortalezas” (Pachacuti, 1995, p. 7).

⁹ *Topayauri*: cetro real, insignia real del inca (Araníbar, 1995, p. 397).

Al igual que en la crónica de Betanzos, aparecen nuevamente en escena los hermanos Ayar, con el “liderazgo” de Manco Cápac, quien heredará de su padre el *topayauri*, que a su vez le fue entregado por Tonapa. Entendemos este proceso del *topayauri* como la representación de una insignia del poder inca que llega a manos de Manco Cápac, encargado de buscar un lugar donde asentarse junto con sus hermanos los Ayar. Como Tonapa, Manco Cápac también pasa por un largo periodo de tránsito hasta encontrar y fundar el Cuzco incaico:

De allí partió para Colcapampa con su topayauri en la mano y con una hermana que tenía, llamada Ipa mama huaco y con tra hermana y un hermano llegaron al lugar de Colcapampa. Estuvieron algunos días y de allí partieron para Huamantianca en donde estuvieron algún tiempo. De allí partieron para el lugar de Coricancha, en donde hallaron lugar apropiado para una población, en donde hallaron bueno agua de hurin chacan y hanan chacan, que son dos manantiales. Después vieron una peña que los naturales de allí –que son los alcahuizas, cullimchimas cayaocachis– llamaban cuzco caca o rumi: de ahí vino a llamarse Cuzcopampa y cuzcollacta y los incas después se intitularon Cuzco o Cuzco inca. (p. 19)

Es bastante rica la descripción que nos ofrece Santa Cruz Pachacuti (1995) de cómo fue el proceso de consolidación del Cuzco como centro sagrado y administrativo por parte de los incas. Es así como llegaría entonces la era del primer inca:

Muchas provincias y naciones de los tahuantinsuyos vinieron ellas mismas, de sus bellas gracias, con presentes ricos. La nueva del nuevo inca había corrido con gran fama dándoles en que entender. Unos estuvieron muy alegres, otros afligidos, porque oyeron que era más poderoso que ninguno de los más valientes, más venturoso en las armas y más amado que los valientes y capitanes y, en general, de los pobres y de la gente común. Y todas sus cosas iban con más prosperidad y acrecentamiento. (Pachacuti, 1995, p. 19)

Hasta aquí tratamos de abordar las obras de Juan Betanzos y Santa Cruz Pachacuti, centrándonos en sus relatos de la fundación del Cuzco. No podemos dejar de considerar los lugares desde donde escriben y hablan estos sujetos, además de la distancia temporal que separa la redacción de una y otra obra. Una de las diferencias que más sobresalen es la preponderancia de la divinidad Viracocha en la crónica de Betanzos y la de Tonapa en Santa Cruz Pachacuti. La primera, aunque puede ser considerada como una divinidad panandina, gozó de gran prestigio en el culto oficial incaico, mientras que la otra tendría su mayor auge hacia el sur andino.

También es importante señalar que el hecho de que Santa Cruz Pachacuti sea un cronista nativo, lo lleva a una tensión y confluencia entre los elementos cristianos y andinos al interior de su relato, como sucede en la relación que establece entre Tonapa y el supuesto apóstol Santo Tomas, tensiones que aparecen en un grado menor en el escrito de Betanzos. Sin embargo, eso no nos impide

hacer este tipo de comparaciones, ya que hemos podido apreciar que ambos prestan bastante atención hacia el pasado indígena, sus orígenes y la posterior consolidación con centro en Cuzco de los incas.

El Cuzco desde las obras de Betanzos y Pachacuti: análisis a partir del concepto *memoria*

El Cuzco, sin duda alguna, es parte fundamental en las crónicas coloniales del siglo XVI y XVII que se preocuparon por entender la historia y cosmología andina¹⁰. Lo expuesto en la primera parte del artículo respalda esta información. Por este motivo, muchos historiadores se han dado a la tarea de explicar cómo surge el Cuzco como centro del poder incaico.

Para María Rostworowski (1999), en la zona del Cuzco existían varias etnias que ocupaban la región antes de la llegada de los grupos de Manco Cápac, entre ellos los ayarmacas¹¹. Luis Millones (1987) dice que con los pequeños fragmentos de información que se tienen, se podría indicar que hacia 1200 d. C. el valle del Cuzco estaba dividido en un conjunto de curacazgos en rivalidad continua, sin que ninguno llegara a dominar la región. Millones (1987) agrega que los incas llegados más tarde, no eran distintos de los Sañu, Alcaviza o Ayarmaca, que se tienen por originarios.

De acuerdo a lo planteado por estos autores, basados en estudios documentales y arqueológicos, existe un cierto consenso en cuanto al proceso de ocupación del grupo inca en el Cuzco. Esto lo pudimos encontrar en las crónicas de Betanzos y Pachacuti. Dichas versiones tienen un sustento arqueológico y a la vez son arropadas dentro de la mitología y la tradición oral andina como expresa Rostworowski (1999):

Esta versión andina, de la ocupación del lugar del Cuzco primitivo por grupos que llegaron y se establecieron muchos antes del arribo de los de Manco Cápac, está de acuerdo con los datos arqueológicos. En la cerámica del intermedio tardío del Cuzco se nota el reemplazo de una cultura por otra. Este fenómeno demuestra que la cultura inca tiene raíces más importantes en las tradiciones de Ayacucho, Nasca y Tihuanaco, y no en las culturas más antiguas del valle. (p. 35)

Además de narrar los eventos sobre Manco Cápac y los hermanos Ayar y su ocupación del Cuzco, en los escritos de Santa Cruz Pachacuti y Betanzos también aparecen dos divinidades propiamente andinas: Viracocha y Tonapa.

¹⁰ Sobre la importancia del Cuzco en las crónicas coloniales, son relevantes los trabajos de Franklin Pease donde se hace mención de las *Crónicas cuzqueñas* (Pease, 1995; 2010).

¹¹ "En la zona de Cuzco, las etnias que ocuparon la región antes de la llegada de los grupos de Manco, y los propios comienzos de los incas corresponde al intermedio tardío o a los desarrollos tardíos. *Killke* es el nombre de una cerámica de baja calidad artística que predominó durante dicha época, y a manera de hipótesis la identificamos como perteneciente a los grupos ayarmacas, cuyos jefes étnicos tenían por nombres genéricos Tocay Cápac y Pinahua" (Rostworowski, 2007, p. 27).

María Rostworowski (2007) dice que Viracocha sería el más conspicuo de los dioses del ámbito andino. Es posible que su difusión se debiera a los religiosos católicos que buscaban un nombre para explicar a los naturales el concepto de Dios. Para Franklin Pease (2007), dioses similares a Viracocha —o Wiracocha— existían en otras partes de los Andes y su actividad relaciona la tierra con el cielo. Para Pease es posible que muchos de estos dioses —como Cuniraya, Pachacama, Tunapa, etc.— sean en realidad denominaciones locales de una noción de divinidad similar a Viracocha. Finalmente, Luis Millones (1987) sostiene que Viracocha, al igual que la divinidad solar inca, en diferentes grados y a través de la historia, habría perdido sus raíces comunales y regionales, y en el momento de la conquista compartían con los incas el poder formalizado que los consagraba como dioses del “panteón” oficial del Tahuantinsuyo.

Para los cronistas del siglo XVI y XVII, Viracocha tendrá un papel muy importante. Será colocado como el creador, ordenador del mundo y de los habitantes del espacio andino. Este rol que juega Viracocha en las crónicas también puede explicar, según lo comentado por María Rivara (2000), su prestigio como máxima divinidad del mundo prehispánico, gracias a que los cronistas —hombres occidentales del siglo XVI— lo elevaron a esa posición buscando una analogía con el dios creador del catolicismo¹².

Betanzos no sería ajeno a esa analogía que los cronistas llegados del mundo católico-occidental hacían entre sus conocimientos religiosos, su bagaje cultural y lo que se encontraban en el “Nuevo Mundo”. Como pudimos observar, para Betanzos los primeros habitantes, el orden y la forma de las cosas del Tahuantinsuyo tenían origen en el mito de Viracocha y su función de dios “hacedor”.

Sobre Tonapa —quien es mencionado y aparece como una figura de bastante relevancia en el relato de Pachacuti—, Rostworowski (2007) dice que entre los dioses del sur andino, parece haber sido una divinidad muy antigua, cuya área de influencia llegó a su máxima extensión antes del auge del culto a Viracocha. Por otra parte, Franklin Pease (2007) cree que Tonapa pudo haber sido una denominación local para una divinidad similar a Viracocha. ¿Pero por qué Santa Cruz Pachacuti representa a Tonapa como el apóstol Santo Tomás? Un caso similar se encuentra en Guaman Poma de Ayala, que aunque no identifique una divinidad con algún apóstol en específico, considera que

¹² “Wiracocha es así comúnmente considerado como la entidad de máxima jerarquía en el mundo religioso prehispánico, debido justamente a que el cronista, hombre perteneciente al mundo y la cultura occidental del siglo XVI, al convertirlo al signo cristiano, le está otorgando su mayor sentido interpretativo. El hecho de que Viracocha haya sido identificado con el dios de los cristianos, explica a su vez la continuidad en su ubicación como máxima entidad religiosa” (Rivara, 2000, p. 100).

uno de estos pasó por los Andes: el famoso apóstol San Bartolomé¹³. Esta idea tuvo fuerza en los cronistas indígenas debido a que era necesario buscar un puente entre la religión católica y el pasado andino prehispánico. Sobre la forma humanizada que adquiere Tonapa en la obra de Santa Cruz Pachacuti, Millones (2008) dice que se daba con frecuencia el interés de cierta corriente de cronistas e historiadores del XVI y XVII de entremezclar el panteón precolombino con la figura de los predicadores que habrían llegado milagrosamente al “Nuevo Mundo”. El autor agrega que estos acontecimientos demostrarían la capacidad de los indígenas para acercarse al mensaje cristiano. Además, en el catolicismo de la época, se pensaba que el mensaje de Cristo había llegado a todos los confines de la tierra, en algunos casos a través de los apóstoles.

Fue necesario hacer este análisis para identificar dos deidades que nos parecen de vital importancia en las crónicas, y que están vinculadas directa o indirectamente con la formación del Cuzco incaico por medio de la gesta fundacional de Manco Cápac. Viracocha, desde la perspectiva de Betanzos, sería el origen de todo. Por esta razón, también sería el origen del posterior surgimiento de Manco Cápac y sus hermanos para fundar el poderío inca con centro en Cuzco. Por otro lado, para Santa Cruz Pachacuti, Tonapa es el que guía aquel proceso, pues es él quien a través del símbolo del *topayauri* o insignia real del inca, le hace llegar a Manco Cápac la misión de buscar un lugar donde posicionarse junto con sus hermanos: ese lugar sería el Cuzco.

Pero, ¿cómo tuvieron acceso estos cronistas a la información que plasmaron en sus crónicas? Tanto Betanzos como Pachacuti reivindicaron que lo escrito por ellos en sus crónicas, parte de informaciones que escucharon y recolectaron entre los “naturales” y relatos de “viva voz”. Betanzos (1987) lo dice en su carta al virrey Mendoza donde explica las condiciones en las cuales fue terminada su *Suma y narración*:

[...] Lo cual yo para presente y servicio que yo a vuestra Excelencia hiciese en mi falta y la historia de semejante materia no da lugar pues para ser verdadero y fiel traductor tengo de guardar la manera y orden del hablar de estos naturales y viniendo al propósito digo que en esta presente escritura algunos ratos empleara vuestra Excelencia los ojos para leerla la cual aunque no sea volumen muy alto ha sido muy trabajoso lo uno porque no la traduje y recopié [sic] siendo informado de uno sólo sino de muchos y de los más antiguos y de crédito que hallé entre estos naturales. (p. 7)

Que los relatos fueron recogidos “de muchos y de los más antiguos naturales”, o que fueron testigos vivientes y oyentes de lo que escriben, es una

¹³ “Cuando fue de edad de ochenta años desde que nació Sinche Roca Inga, nació nuestro señor y salvador Jesucristo, y en su vida subió a los cielos y bajó el Espíritu Santo en los apóstoles, y así se repartió por el mundo los apóstoles, y así le cupo al apóstol San Bartolomé estas Indias de este reino del Perú, y así vino a este reino el dicho apóstol” (Poma de Ayala, 2005, p. 72).

afirmación constante en los cronistas del XVI y XVII. En el caso de Juan de Betanzos nos podríamos arriesgar a decir que por el contenido de su obra y las condiciones en que la hizo, su afirmación de que consultó, entrevistó y escuchó de los más antiguos para recoger las informaciones y redactar la *Suma y narración de los incas* no estaría muy alejada de la realidad.

El caso de Santa Cruz Pachacuti es bastante similar, teniendo en cuenta que a diferencia de Betanzos, él formaba parte de la historia y cultura andina de la que hablaría en la *Relación de antigüedades deste reyno del Piru* relatos a los cuales tuvo acceso desde su niñez:

Digo que hemos oído, siendo niño, noticias antiquísimas y las historias, barbarísimas y fábulas del tiempo de las gentilidades, que son como gente se sigue (que, entre los naturales, las cosas de los tiempos pasados siempre las suelen hablar. (Pachacuti, 1995, p. 7)

Las historias y relatos a los que se refiere Santa Cruz Pachacuti deben ser producto de una larga tradición oral andina, que él ha recibido y colocado en el código escrito europeo. Ahora bien, estos relatos orales que suponemos fueron de los que se valieron los cronistas en cuestión para hacer sus escritos, deben estar encuadrados dentro de una memoria que le daría consistencia y coherencia a esas historias que hemos analizado en las obras de Betanzos y Santa Cruz Pachacuti.

Los diversos relatos orales que consultaron los cronistas pueden pensarse como múltiples memorias individuales, que a la vez componen una gran memoria colectiva que identifica y da cohesión a un determinado grupo asociado a un pasado común.

Sobre esto último, Maurice Halbwachs (2004) propone algunos elementos interesantes. Dicho autor hace la distinción entre dos tipos de memoria; una colectiva y otra individual:

Por lo tanto, habría memorias individuales y, por decirlo de algún modo, memorias colectivas. Dicho en otras palabras, el individuo participaría en dos tipos de memorias. [...] La memoria colectiva, por otra parte, envuelve las memorias individuales, pero no se confunde con ellas. (pp. 53-54)

La memoria colectiva estaría conformada por las diversas memorias individuales de un determinado grupo social. Esta serviría a la vez como un marco de referencia social para la construcción de la memoria de cada sujeto. Ahora, lo que consideramos más importante del estudio sobre memoria hecho por Halbwachs es lo que dice respecto a los *marcos sociales* de la memoria. Estos serían los encargados de situar la memoria en un determinado espacio-tiempo. Estos marcos sociales de la memoria cumplirían la función de agrupar los

recuerdos y experiencias individuales de los grupos sociales, sea la familia o una nación.

Entendemos que los diferentes relatos y memorias individuales que “rescataron” y escucharon nuestros cronistas, están inscritos dentro de una memoria colectiva andina más amplia, que responden a un pasado común y dioses comunes. La memoria colectiva también respondería a una conexión con lugares físicos o *marcos espaciales* como expone Halbwachs (2004):

Pero el lugar ha recibido la huella del grupo y a la inversa. Entonces todo lo que hace el grupo puede traducirse en términos espaciales. Cada aspecto, cada detalle de este lugar tiene un sentido que solo pueden comprender los miembros del grupo. (pp. 133-134)

Es bastante útil la idea de Halbwachs sobre un marco espacial de la memoria, si tenemos en cuenta que lo relatado por nuestros cronistas refleja cómo la ciudad del Cuzco —gracias a su importancia social, política y sagrada dentro del Tahuantinsuyo— es un espacio ligado a la memoria andina, en la cual actuaron dioses y héroes culturales que, para bien o para mal, fundaron el Cuzco junto con el gobierno de los incas.

Por otra parte, el trabajo de Aleida Assmann (2011) propone el concepto, *memoria cultural*. Sobre este trabajo nos parecen importantes las conceptualizaciones que hace la autora sobre dos formas de memoria, una cultural y otra comunicativa:

Hay, entonces, un paralelo entre la memoria cultural, que supera épocas y es guardada en textos normativos, y la memoria comunicativa, que normalmente liga tres generaciones consecutivas y se basa en los recuerdos transmitidos oralmente. (p. 17)¹⁴

Creemos que es posible estudiar las crónicas coloniales a partir de los conceptos de memoria cultural y comunicativa propuestos por Assmann, pues suponemos que en el contenido de dichas crónicas —en especial las que fueron hechas a través de entrevistas orales—, existe una memoria comunicativa que fue legada oralmente entre generaciones hasta la llegada de los colonizadores, y una memoria cultural que, nos arriesgamos a decir, estuvo representada por la empresa colonial para registrar en las crónicas el pasado andino prehispánico:

En cuanto los procesos de recordación, ocurren espontáneamente en el individuo y siguen reglas generales de los mecanismos psíquicos, en el nivel colectivo e institucional esos procesos son guiados por una política específica de recordación y olvido. Ya que no hay auto-organización de la memoria cultural, ella depende de medios y políticas, y el salto entre la memoria individual y viva para la memoria cultural y artificial y ciertamente problemático, pues trae consigo el riesgo de la deformación, de la reducción y de la instrumentalización de la recordación. (Assman, 2011, p. 19)

¹⁴ Los trechos citados de la obra de Aleida Assman (2011) serán traducidos del portugués al español.

Creemos que es viable pensar en una memoria cultural representada por la Corona y la iglesia en el virreinato del Perú. Estas instituciones, en su afán de poder conocer para dominar, se vieron en la tarea de investigar y registrar por medio de la escritura la vida de los diferentes grupos indígenas de América. Un ejemplo de este tipo de memoria cultural podrían ser los diversos cronistas españoles como Juan Betanzos y el caso de cronistas indígenas como Santa Cruz Pachacuti, quienes también tuvieron que valerse de la escritura española para registrar la vida y costumbres de sus antepasados, muchas veces también como una forma de resistencia y reclamo al sistema colonial.

Por otra parte, las crónicas, además de realizar ese esfuerzo de ir atrás en la memoria de los pueblos indígenas, encontraron un problema: llevar al papel la memoria de unas sociedades que eran predominantemente orales. Para intentar abordar la problemática de una “transcripción” de la oralidad en el caso del estudio cronístico virreinal, tenemos que volver al tema de la memoria de los pueblos que se valen de la oralidad para explicar su pasado y darle cierta cohesión a su sociedad. Jacques Le Goff en el *Orden de la memoria* (1991), intenta explicar cómo opera la memoria en sociedades orales. En este sentido, afirma: “La esfera principal en la que se cristaliza la memoria colectiva de los pueblos sin escritura es la que da un fundamento —aparentemente histórico— a la existencia de etnias o de familias, es decir a los mitos de origen” (p. 136).

Por lo tanto, los cronistas —sean de origen indígena o europeo— recibieron lo que podemos considerar como tradiciones mitológicas por parte de las sociedades indígenas. Estas narrativas debieron haber pasado por un proceso de filtro y selección de acuerdo a lo que a los propios cronistas les interesaba mostrar y escribir en sus documentos. Es necesario destacar que este proceso se vuelve aún más problemático si entendemos el paso de la oralidad a la escritura como una subordinación de la primera bajo la segunda.

Este último proceso que hemos comentado lo problematiza Martín Lienhard (1990):

En resumidas cuentas, la operación escritural en América del 11/10/1492, la primera que se realiza en América a partir del alfabeto se puede considerar como el grado cero de la escritura —al estilo occidental— en el continente; un grado cero que carga, sin embargo, con todo el peso de su pasado europeo: la vinculación de los poderes político y espiritual. (p. 33)

Lienhard va a calificar este proceso de la imposición de la escritura occidental en América como un “fetichismo de la escritura”, que se manifestará en el papel y que tendrá una función político-religiosa en pro de la posesión y evangelización del territorio y población americana. Este proceso se da de forma natural en cronistas como Betanzos, que traen consigo toda la tradición

de la escritura occidental. Pero, ¿qué pasa en el caso de cronistas como Santa Cruz Pachacuti? Esta interrogante también se la plantea Lienhard (1990):

En los no muy numerosos autores indígenas que surgen en los decenios consecutivos al primer contacto, se nota el impacto de ese núcleo ideológico: confiados en el poder del discurso escrito, unos indios nobles como el apenas mencionado Titu Cusi, Guaman Poma o los dignatarios mesoamericanos autores de títulos genealógicos y de cartas reivindicativas, parecen atribuir al mensaje escrito una eficacia intrínseca, independiente del aparato político que la sustenta. (p. 36)

En suma, tanto Betanzos como Pachacuti tuvieron acceso a la memoria colectiva de ciertos grupos, que les transmitieron oralmente los mitos que correspondían al inicio del Tahuantinsuyo, la fundación del Cuzco, el comienzo de la hegemonía inca, las travesías de dioses como Viracocha o Tonapa, y “héroes o heroínas culturales/fundacionales” como Manco Cápac o Mama Ocllo. Ambos cronistas también pasaron por el proceso de llevar la oralidad a la escritura hispánica. Seguramente para los dos fue un proceso bastante complejo, pues si bien Betanzos venía ya relacionado al poder de la escritura, tuvo que intentar traducir a sus propios conocimientos todo lo que le contaban los andinos sobre sus cosmologías. Por otro lado, Pachacuti, aunque estaba bastante familiarizado con la oralidad y las cosmologías andinas, tuvo que apropiarse y buscar un puente entre sus conocimientos ancestrales y los nuevos códigos que le eran impuestos desde la empresa colonial.

Conclusiones

Este trabajo buscó reflexionar sobre cómo fue el proceso de fundación de la ciudad del Cuzco y su ocupación por parte de los incas en las crónicas coloniales de Juan de Betanzos (1551) y Santa Cruz Pachacuti (1613). Escogimos estos cronistas porque, como vimos a lo largo del trabajo, estuvieron interesados por el pasado prehispánico.

Los documentos trabajados solo fueron un pequeño ejemplo de cómo el Cuzco, la dominación y expansión incaica son parte fundamental dentro de la narrativa de las crónicas coloniales del XVI y XVII, así como también lo es la participación de divinidades de gran prestigio dentro del “panteón” andino, y de héroes fundacionales como Manco Cápac. Creemos que es a partir del análisis de un hecho concreto dentro de las crónicas coloniales —como la fundación del Cuzco de los incas—, que se pueden comenzar a buscar las variaciones y semejanzas entre los diversos cronistas que se interesaron por estas temáticas en el periodo colonial temprano.

Este tipo de comparaciones entre documentos, que a pesar de estar enmarcados dentro del periodo colonial peruano y que son heterogéneos entre sí, nos permiten pensar en los usos, representaciones y transformaciones que hace la

escritura virreinal sobre los aspectos del mundo andino a lo largo del tiempo, un ejemplo de ello es el probable uso político que se hace de un momento central en la historia andina como la fundación del Cuzco de los incas. Es posible afirmar que el protagonismo de una figura como Viracocha en los documentos, puede ser síntoma de la influencia del Cuzco en ellos y, más aún, en sujetos que políticamente tuvieron una relación tan cercana a la élite inca como Juan de Betanzos. Por otro lado, están las variaciones y rupturas que pueden existir en escritos como los de Santa Cruz Pachacuti, donde el papel central lo ocupan otras deidades más representativas de su lugar de origen como Tonapa. Esto último podría ser más explorado en los documentos como los de Felipe Guaman Poma de Ayala o el manuscrito de Huarochiri, donde existen ciertas discrepancias y diferencias en relación con las narrativas cuzqueñas. Como se dijo anteriormente, esto abre el camino para reflexiones sobre los usos y apropiaciones del pasado andino que hacen los diversos actores de la época colonial temprana, cuyos usos estarán directamente relacionados al contexto y objetivos que quisieran alcanzar y distinguir los cronistas.

Por último, es importante resaltar que también se buscó traer a discusión una nueva herramienta teórico-metodológica para el análisis de la escritura virreinal que ya goza de grandes debates al interior del campo historiográfico, esto es, el concepto de *memoria* y el concepto *memoria cultural* planteado por Aleida Assman. Nuestra apuesta por el diálogo de estos conceptos a través de los estudios del Perú antiguo que hemos realizado, tiene que ver con que ellos permiten comprender y detallar el tránsito de la oralidad andina recibida por los cronistas y sus diversas transformaciones hasta llegar a la escritura alfabética. En este sentido, es probable comenzar a pensar no solo en el filtro español de la época para la construcción de los relatos, sino en las diversas voces nativas que aparecen en esa serie de narrativas.

Agradecimientos

Este artículo de reflexión nace de una trayectoria de investigación que vengo desarrollando desde mi formación de pregrado en Historia y la Maestría Interdisciplinaria en Estudios Latinoamericanos en la Universidad de la Integración Latinoamericana (Unila, Brasil).

Referencias

- Aranibar, C. (1995). *Relación de antigüedades de este reino del Perú*. Lima: Fondo de Cultura Económica.
- Assmann, A. (2011). *Espaços da recordação; formas e transformações da memória cultural*. São Paulo: Editora da Unicamp.
- Betanzos, J. (1987). *Suma y narración de los incas*. Madrid: Atlas.

- Brechetti, A. (2003). "... Los pintaré como estaban puestos: hasta que entró este reyno el santo ebangeleo", Santa Cruz Pachacuti Yamqui, 1613. *Anales del museo de América*, 11, 81-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=961567>
- De la Espada, J. M. (1880). *Suma y narración de los incas: que los indios llamaron capaccuna que fueron señores de la ciudad del Cuzco*. Madrid: Archivo histórico nacional.
- Fossa, L. (2006). *Narrativas problemáticas: Los inkas bajo la pluma española*. Lima: Instituto de estudios peruanos.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Lienhard, M. (1990). *La voz y su huella: Escritura y conflicto étnico social en América Latina (1492-1988)*. La Habana: Casa de las Américas.
- Martín, R. M. (1987). *Juan de Betanzos (1551) Suma y narración de los incas: prólogo de María del Carmen Martín Rubio*. Madrid: Atlas.
- Martín, R. M. (1999). Juan de Betanzos: el gran cronista del imperio inca. *Anales del museo de America*, 7, 111-124. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1455901>
- Millones, L. (1987). *Historia y poder en los Andes centrales (desde los orígenes al siglo XVII)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Millones, L. (2008). Dioses y demonios en los andes. En A. López, y L. Millones (Ed.), *Dioses del norte, Dioses del sur: Religiones y cosmovisión en Mesoamérica y los Andes* (pp. 145- 271). Lima: IEP.
- Pachacuti, Y., J. (1995). *Relación de antigüedades de este reino del Perú*. Lima: FCE.
- Pease, F. (1995). *Las crónicas y los Andes*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pease, F. (2007). *Los Incas*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pease, F. (2010). *El dios creador andino*. Cuzco: Colección Qillqa Mayu.
- Poma de A, F. (2005). *Nueva corónica y buen gobierno*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivara de T, M. (2000). *Pensamiento prehispánico y filosofía colonial en el Perú*. Lima: FCE.
- Rostworowski, M. (1999). *Historia del Tahuantinsuyo*. Lima: IEP.
- Rostworowski, M. (2007). *Estructuras andinas del poder: Ideología religiosa y política*. Lima: IEP.

De la porosidad y otras expansiones de los cuerpos*

Margarita María Zapata López

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
margarita.zapatal@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-7108-0699>

Edilberto Hernández González

Universidad San Buenaventura, Medellín, Colombia
edilberto.hernandez@usbmed.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-6274-4078>

RESUMEN

En este artículo nos adentramos en las tramas estéticas que dan soporte a la obra artístico-experimental *Ascensos y pendulaciones*, y las reflexiones que en torno de ellas hemos compuesto. Esta *performance* ha sido construida en correspondencia con la perspectiva de investigación denominada *experimentación-creación con artes*. En el contexto de un trabajo colaborativo entre la línea de investigación en Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos, del Grupo de Investigación Esined de

la Universidad de San Buenaventura, y el Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia. Entre los conceptos compuestos en el proceso, destacamos el encuentro sensible y creador donde el espacio ha sabido de nosotros y nosotros del espacio, hasta construir una atmósfera en la que nos hemos sabido juntos.

Palabras clave: experimentación-creación; cuerpos; cuerpos porosos; cuerpos expandidos; *performance*.

* Cómo citar: Zapata López, M. y Hernández González, E. (2019). De la porosidad y otras expansiones de los cuerpos. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 43-56. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a3>

Recibido: 10 de julio de 2019.

Aprobado: 15 de noviembre de 2019.

On Porosity and Other Expansions of the Bodies

ABSTRACT

In this article, we deepen into the aesthetical threads supporting the artistic-experimental play *Ascending and pendulations* and the reflections composed by us around it. This performance has been built in correspondence with the *Artistic Experimental-Creative* research approach in the context of collaborative work within the Cultural Studies and Contemporary Languages line from the Esined research group from the Universidad

San Buenaventura and the Research Group on Body Education from Universidad de Antioquia. Between the concepts crafted in the process, we highlight the sensitive and creative encounter where space has known about us and we have known about it until we build an atmosphere in which we feel both known.

Keywords: experimental-creative; bodies; porous bodies; expanded bodies; performance.

Da porosidade e outras expansões dos corpos

RESUMO

Neste artigo, entramos em enredos estéticos que justificam a obra artístico-experimental *Ascensos y pendulaciones*, e as reflexões que surgiram sobre elas. Essa performance vem sendo construída em correspondência com a perspectiva de pesquisa denominada *experimentação-criação com artes*; no contexto de um trabalho colaborativo entre a linha de pesquisa em Estudos Culturais e Linguagens Contemporâneas, do grupo de pesquisa Esined da Universidad de

San Buenaventura, e o grupo de pesquisa Estudos em Educação Corporal da Universidad de Antioquia, ambas na Colômbia. Entre os conceitos compostos no processo, destacamos o encontro sensível e criador em que o espaço sabe de nós e nós do espaço, até construir uma atmosfera em que sabemos juntos.

Palavras-chave: experimentação-criação; corpos; corpos porosos; corpos expandidos; performance.

Con tanto ser humano que se cuele por los poros de una piel como la nuestra, habrá formas menos enervantes de ser y estar en este mundo.

(Eugenia Prado Bassi, 2017, p. 9)

Introducción. Hacia el abismo de un poro abierto

La experiencia performática y la *performance* misma de la que nos ocupamos en este texto extienden sus raíces en las tramas de conocimiento fraguadas en torno a la investigación *Cartografías de una educación (otras)*. De manera particular, el interés se dirige a los objetos, el cual fue desplegado en uno de los productos de esta investigación, un seminario con estudiantes de doctorado que tuvo por título *los objetos, sus maneras de agenciar la vida y la investigación*. En este seminario en el cual exploramos los vínculos del cuerpo con los objetos.

En el contexto de este seminario, nos detuvimos en la experimentación-creación con objetos cotidianos, obras artísticas y creaciones escriturales, las cuales dieron paso a reflexiones colectivas y nuevas producciones que desembocaron finalmente en la configuración de la instalación *Ascensos y pendulaciones* exhibida en el Centro Cultural de la Universidad de Antioquia.

Entre los aspectos fortuitos que le dieron cuerpo a *Ascensos y pendulaciones*, tenemos un recorrido que hicimos con los funcionarios del Centro Cultural en el que consideramos los diversos espacios en los cuales podríamos realizar nuestro proyecto artístico. Nos hablaron de un espacio en desuso que nombran Sala Griega; este nombre y sus comentarios aumentaron nuestra curiosidad. Con estas sensaciones entramos al camerino de una sala de teatro ubicada al otro lado del corredor. Una vez atravesado el camerino, accedimos a un recinto ruinoso que, al percatarse de nuestra presencia, nos muestra toda su potencia.

Es un espacio angular de cubierta metálica y piso en concreto que hace las veces de techo para el auditorio ubicado en la planta inferior, el piso tiene un importante porcentaje de pendiente, lo que evoca los antiguos teatros griegos. Este lugar no nos deja indemnes. Una vez en él, nuestra percepción pierde sus referentes habituales y tenemos que lidiar con una superficie (piso) que se levanta y viene a nosotros potente y singular.

Durante unos instantes merodeamos la sala, ascendemos con dificultad, vamos de un lado a otro y, sin saberlo, lo irregular se va haciendo cuerpo en nosotros. Evocamos un pensamiento de Didi-Huberman (2015):

[...] en un intervalo minúsculo, ya se ha construido una complejidad. Lo que aparece, aparece de manera singular. Pero singularidad no quiere decir simplicidad,

menos aún univocidad. Es singular lo que es irreductible y, por lo tanto, portador de extrañeza, noción también cargada de cierto desdoblamiento o duplicidad. (p. 85)

Entonces, la *performance* que componemos explora unos modos de experimentar, de jugar, de habitar en y con el espacio.

Poros que suspiran: de la microscopía sensible a una percepción expandida

Nuestro acercamiento al concepto de cuerpos porosos, inicia el camino en un punto microscópico necesario, preguntándonos qué son y qué hay en ellos. Podríamos hablar de lo poroso como una propiedad física de volumen que ocupa espacios vacíos y está próxima a la de densidad. Podríamos decir, por ejemplo, que es un conjunto de irregularidades entre partículas sólidas o el espacio volátil que fragiliza y hace poco consistentes a los cuerpos. En las redes porosas vemos aberturas, agujeros, ojos, perforaciones, cavidades, surcos, orificios, en fin, cualidades que no paran de aparecer. Pero los cuerpos porosos que nos interesan aquí no se agotan en sus formas, ya que vamos tras una porosidad que trastoca la característica para tornarla condición, estado, flujo, híbrido, posibilidad inagotable de lo corpóreo.

El cuerpo ha sido carne de estudio para muchos campos de conocimiento. En el transcurso de su historia, se le ha vigilado, corregido, disciplinado y castigado (Foucault, 2002); se le ha hecho dócil y maquinizado (Corbin, Courtine y Vigarello, 2006); pero también se le ha postulado como un asunto en constante reinención (Butler, 2002).

Es de anotar que, igual que los campos de conocimiento, los contextos socio-históricos también crean los cuerpos que necesitan para moldear y administrar la vida, adecuándola a cierta normalidad, prolongándola y compensando sus deficiencias. En 1979 lo expresó Foucault (2002) con la práctica del biopoder de los estados modernos y la “explosión de técnicas diversas y numerosas para obtener la sujeción de los cuerpos y el control de las poblaciones” (p. 169).

El éxito de estas prácticas ha hecho que permanezcan y se renueven en estrategias, como lo resume Castel (1984), con el propósito de “movilizar a los individuos expuestos a sus propias limitaciones, para que asuman la exigencia de administrarlas, convirtiéndolos en gestores de sí mismos” (p. 212). Como consecuencia, el biopoder resulta en la determinación de unos tipos de cuerpo y maneras de ser y aparecer en el mundo, maneras de subjetivación.

Ahora bien, estos postulados en los que históricamente se ha concebido al cuerpo en su dimensión más orgánica: cuerpo individual —anatómico, cuerpos de la población— biológico, se acompañan en la contemporaneidad de otras maneras de pensarlo e inventarlo. Hoy el cuerpo se nos presenta como inagotable

y casi inasible, pues todo el tiempo se exige a sí mismo, otro. Lo que nos hace detener la mirada para recordar a Stelarc (1997):

Llegó el momento de preguntarnos si un cuerpo bípedo, que respira, con visión binocular y un cerebro de 1.400 cm³ es una forma biológica adecuada. No puede con la cantidad, complejidad y calidad de las informaciones que acumuló: lo intimidan la precisión y la velocidad [...] El cuerpo no es una estructura ni muy eficiente, ni muy durable; con frecuencia funciona mal [...] Hay que re proyectar a los seres humanos, tomarlos más compatibles con sus máquinas. (p. 54)

La inquietud que plantea Stelarc, es una pregunta constante ante la cual nos tendremos que enfrentar a medida que se van transformando culturalmente las maneras, y se crean formas de existencia asociadas a los desarrollos tecnológicos. Este asunto lo ratifica Sibilia (2012) en su estudio de la tecnociencia, al exponer que los cuerpos contemporáneos “en su condición biológica, se estarían volviendo obsoletos [...] en tanto se presentan como sistemas de procesamiento de datos, códigos, perfiles cifrados, bancos de información” (p. 13).

Pero no son solo los cuerpos biológicos los que están siendo cuestionados, también las conceptualizaciones socio-antropológicas clásicas en torno a los cuerpos entraron en crisis, ya que la mirada contemporánea del cuerpo convoca necesariamente una perspectiva transdisciplinar, dada la condición inasible (porosa) del cuerpo como construcción epistemológica. Pensarlo como un lugar definido y quieto ya no es insuficiente. Es por eso que una comprensión del cuerpo convoca justamente la exploración de otros saberes del cuerpo y desde el cuerpo mismo, que, si bien están cercanos a su propia organicidad —a las redes, cavidades y universos que contiene y lo que circula por ellos—, cruzan la frontera para aparecer siempre otros.

Este abordaje es en cierta medida contrahegemónico, porque irrumpe en lo establecido (que creemos también inestable) y viene a producir unos cuerpos que no logran contener su aparente solidez, sino que se derraman por sus agujeros, se desplazan en el espacio, pero el espacio mismo los penetra. Lo que aparece aquí es un cuerpo viscoso que se adhiere a todo lo que toca. No es un cuerpo orgánico, pero tampoco exclusivamente un cuerpo virtual o el cuerpo sin órganos que trajeron Deleuze y Guattari de Artaud: no es un cuerpo dios. Sin embargo, es “divino el carácter de su energía de disyunción” (Deleuze, 1974, p. 21).

El cuerpo que nos interesa o mejor, los cuerpos que interesan a nuestra *performance* son cuerpos plurales, inscritos en disyuntivas, intersticiales, irregulares, diversos y múltiples, profundamente porosos para hacer espacio al vacío, a otros cuerpos y a sí mismos, poniendo a prueba otras maneras de aparecer. Son cuerpos-vacío: “Incluso el vacío es una especie muy sutil de cuerpo” (Nancy, 2016, p. 105) y cuerpos-pensamiento: “El yo pensante se estremece a lo largo de la espina dorsal: yo pienso por todas partes” (Serres, 2003, p. 96).

Y esos cuerpos son los que nos han hablado, los que se nos han presentado en nuestro proceso de experimentación-creación. Pero tanto para saberlos, como para dar cuenta de ellos, requerimos de una cierta sensibilidad que nos colocará en donde propone Suely Rolnik (1987) —refiriéndose a las cartografías—, como una “adyacencia de las mutaciones” que se vale de un “compuesto híbrido” (p. 2) hecho por nuestros ojos, y nuestros cuerpos vibrátiles, experimentando la tensión fecunda entre flujo y representación, para canalizar las intensidades y darles sentido.

Mirar, tocar, ser, escribir los cuerpos porosos desde la experimentación-creación, amerita ponerse *in situ*; dejarse atravesar, expandirse, inhalar y exhalar otros cuerpos, desde una disposición sensible y atreverse incluso a desaparecer de sí mismo para devenir otra cosa, otro cuerpo. Al respecto, Castro (2016) refiere el cuerpo poroso como:

[...] un estado corpóreo-subjetivo de permeabilidad, condición para desfigurarse la experiencia de sí y hábitos pre-establecidos. [...] no es una permeabilidad lisa, sino una disposición tensada por el riesgo de ser alterada o desplazada por las fuerzas del mundo, del otro y que no deja indemne el modelo de la acción y de la percepción de uno mismo. (p. 276)

Julia Castro centra su atención en lo poroso, en tanto condición de permeabilidad corporal, lo que nos alienta a pensar en un cuerpo que está al margen de toda posibilidad de identidad ontológica. En este sentido, nuestra *performance* necesitó de un cuerpo que se vio forzado a detener el desplazamiento, de manera que al participar de esa aparente condición de no ir para ninguna parte, se activaran otras intensidades, unas que ya no se componen de desplazamientos sino de vibraciones.

Para esta *performance* nos interesaban los cuerpos que ocupan el espacio, y que justamente lo performan, a fin de producir cuerpos donde lo volátil ocupe mayor espacio. En esta experiencia performática inauguramos cuerpos ramas, cuerpos enraizados, de movimientos diminutos, casi imperceptibles, y que en su forma de acción se apuntalaran al espacio, de manera que en sus desplazamientos arrastraran consigo al espacio que los contenía.

Los cuerpos porosos que ponemos aquí, son nacidos de la experimentación con la *performance*. Al respecto, nos inspiran las reflexiones histórico-conceptuales de Taylor y Fuentes (2011), en el sentido que una *performance* propone diversidad de ensambles y composiciones de la “re-presentación, con la transmisión del conocimiento a través de gestos corporales, con la mirada del espectador” (p. 12), y un singular encuentro con y en el espacio, es decir, el espacio en la *performance* deviene también poroso.

En esta misma línea María José Arjona, citada por Sánchez (2018), se pregunta: “¿qué le ocurre al cuerpo en la duración?”, y plantea además que encuentra en

la *performance* “un territorio en que podía seguir haciendo, haciendo, haciendo para ver qué otras fuerzas, qué intensidades, qué estados físicos podían salir de allí” (Sánchez, 2018).

Ahora bien, una experiencia artística que necesita y construye cuerpos porosos (poríferos), permeables (espongiarios), expandidos, hidratados; cuerpos que se contraen, que dejan entrar y salir, captan, construyen; cuerpos como tejido, espuma, red, nos mueven e invitan a pensarnos por fuera de las dicotomías occidentales que han fundamentado la percepción de nosotros mismos. En esta tarea —valga decir— no solo las artes nos venimos ocupando, sino también en el campo de la antropología Roy Wagner (1991) propuso el concepto de “personalidad fractal” para pensarse unos modos de presencia más integrativos (p. 163).

Deleuze, por su parte, plantea que la univocidad del ser no quiere decir que haya un solo y mismo ser. Al contrario, los entes son múltiples y diferentes, producidos siempre por una síntesis disyuntiva, disjuntos y divergentes ellos mismos, membrana *disjoncte*. La univocidad del ser significa que el ser es voz, que se dice, y se dice en un solo y mismo “sentido” de todo aquello de lo que se dice (Deleuze, 1974).

Las prácticas y elaboraciones teóricas de las artes, la antropología y la filosofía, nos van dando pistas para los cuerpos que vamos componiendo en cada experiencia de experimentación-creación, que nos remiten a pensar si continuamos siendo sujetos o tenemos subjetividad. A esta pregunta podría respondernos Silvia Citro, en su conferencia taller cuando afirma: “somos el efecto acumulado de sucesivas prácticas de subjetivación” (comunicación personal, mayo de 2019). Tal vez en ese mismo existir cor-póreo (cuerpo-poro) puesto ahí de manera performativa y performática, lo que hemos tenido por subjetivación desaparece, se deshace y rehace siempre en relación, es flujo y palpito.

Nos encontramos frente a una realidad movediza pero no frágil, de unas *subjetividades flexibles*¹, referidas por Rolnik (2009), en las que la propia existencia se da por la existencia del otro, de lo otro. En tanto se experimentan modos de existencia, se reinventan relaciones y se incorporan “fuerzas que agitan [el propio] entorno”. En este sentido, el cuerpo es un cuerpo que “se afecta por la alteridad del mundo” y deviene otro de sí mismo permanentemente.

¹ La noción de “subjetividad flexible” está desarrollada en varios ensayos, entre los que se encuentra “Politics of Flexible Subjectivity. The Event-Work of Lygia Clark”, en Terry Smith, Nancy Condee & Okwui Enwezor (eds.), *Antinomies of Art and Culture: Modernity, Postmodernity and Contemporaneity*, Duke University Press, Durham, 2006; “Life for Sale”, en Adriano Pedrosa (coord.), *Farsites: urban crisis and domestic symptoms*. InSite, San Diego y Tijuana, 2005. Véase Brian Holmes, “The Flexible Personality”, en *Hieroglyphs of the Future*, WHW y Arkzin, Zagreb, 2002), accesible online en <<http://www.u-tangente.org/>> [versión castellana: “La personalidad flexible. Por una nueva crítica cultural”, en, *Brumaria*, n.º 7, *Arte, máquinas, trabajo inmaterial*, 2006 (<http://www.brumaria.net>) y publicación multilingüe en este monográfico, *transversal: máquinas y subjetivación*. <<http://transform.eipcp.net/transversal/1106/holmes/es>>].

A propósito de la *performance* que nos provocó los poros de este texto, el acercamiento a las subjetividades flexibles de Rolnik (2009) nos permitió nuevas miradas en relación con el arte contemporáneo, en las que cambia:

[...] El régimen de la creación artística que ya no es de cierre, de protegerse a sí mismo, sino que son prácticas que envuelven al otro y donde la obra que se hace entra en esa relación y ya no solo fetichizada en el objeto de arte. (Colectivo Situaciones, 2006)

Tanto la *performance* como los cuerpos que la hacen posible, constituyen superficies porosas y a través de sus orificios es posible dirigirnos al reverso de las cosas, espacio que nos devuelve un gesto dactilar creado en el roce con esas mismas superficies. Es entonces cuando queremos tentar, acariciar con todo el cuerpo, pensar con todos los poros. Tocar por primera vez.

De la experimentación-creación a un devenir cor-póreo

Nuestros procesos de experimentación-creación, parten de un esfuerzo por detener ciertos organizadores de la realidad y formas de comprensión del cuerpo, para que el universo de lo discontinuo tenga lugar. Este movimiento de lo corpóreo es paralelo a la pérdida de la potencia de la representación, experimentada en las artes contemporáneas en el sentido de que los cuerpos y los objetos en acción artística no están allí para indicar otra cosa. Los objetos, palabras, acciones, sensaciones devienen en el espacio —público o de exhibición— justamente para ser aquello que dicen ser. No queremos negar con ello la polifonía propia de las cosas, pero su pluralidad de sentidos no se articula mediante una lógica discursiva que acentúe la coherencia que las definen. En la experimentación los sentidos se superponen, a veces se amarran y otras veces permanecen sueltos o levemente atados; es importante que los sentidos se presenten apenas zurcidos.

Hemos creado unas condiciones para la *performance* que nos exigió explorar los límites mismos del cuerpo, obstruir unos conductos y las potencias que circulaban por ellos, para que el cuerpo experimentara nuevas expansiones. La *performance Ascensos y pendulaciones* constituyó un gesto estético creado en conversación con un espacio que reclamaba un cuerpo que reptara por él (figura 1), y el cuerpo se descubrió poroso para corresponder a la inclinación de ese espacio.



Figura 1. *Ascensos y Pendulaciones*

Fuente: archivo personal, Juan Fernando Castaño, Medellín, 2018.

La *performance Ascensos y pendulaciones* propuso un movimiento vibrante que asciende en su propia inmovilidad. En ella pusimos en acción una secuencia de movimientos pesados, cuyas fuerzas principales conducían a habitar el movimiento mismo. La afirmación de André Lepecki (2011) que dice que “en el punto inmóvil que no es fijeza ni movimiento yace la inmovilidad” (p. 527) abre un interesante camino a través del cual nos preguntamos: ¿Cuántas capas de espacio y de tiempo es capaz de ocupar un cuerpo? De alguna manera, la respuesta tuvo que ver con los límites que dibujó la propia experimentación.

Por ello, buscamos forzar nuestros cuerpos a reducir al mínimo sus desplazamientos para que estos se hicieran espacio, para que se hicieran tiempo. Esta *performance* accionó un cuerpo inflamado, capaz de experimentar otras intensidades del movimiento en que el espacio fuera agujereado de manera que el cuerpo pudiera entrar y salir por esos agujeros. Una vez iniciada la *performance*, las nociones del transcurrir cronológico (una hora y veinticinco minutos) desaparecieron, solo los espectadores sabían de este paso del tiempo.

Así, nuestra *performance*, en tanto acción en el presente, terminó por agujerear el tiempo. José Luis Pardo (1991), en su abordaje del trabajo de Cézanne, reitera que lo que hace el artista es “pintar el tiempo, pero no el tiempo como sucesión de in-stantes, sino ese otro tiempo que no sucede, que no se localiza en la serie de los momentos, la forma de lo que pasa, que es lo que no pasa” (p. 78).

Y quizás sea esto lo que buscamos siempre: un agujero por el cual bucear para sentir que estamos vivos y escapar por momentos a la dictadura de un tiempo que pasa sobre nosotros rasgando la piel. Pero también cabe decir que los agujeros conducen a otros espacios o tiempos de “felicidad” aparentemente

sin orificios; a un cuerpo-sensación, todo expansión, todo humedad, vapor que recorre cavidades y no retorna, un cuerpo-vacío, uno que ya no es cavidad, sino ausencia de superficies contenedoras. ¿Qué puede contener un espacio que se ha perdido? ¿En qué contener esas laderas que se vienen abajo y la corriente se lleva?

Esta condición de fluidez se torna vital para la *performance*, la nuestra, en tanto hizo una renuncia premeditadamente a la postura erecta, tan valorada en los discursos evolucionistas occidentales, para hacer presente un movimiento ondulatorio compuesto de contracciones y extensiones que le permitieran a los cuerpos desplazarse sobre una superficie con un veinte por ciento de pendiente. Este modo de ascenso exploró una estética-reptil (figura 2), que nos puso en contacto con la intimidad de las superficies. Reptamos para hacernos espacio con el espacio, acortamos toda distancia, estuvimos cuerpo a cuerpo con el espacio, tirados y abandonados en el espacio, mientras de forma intermitente se escuchaba la voz de la soprano cantando: “deja que lllore mi cruel suerte y que suspire la libertad”, aria del segundo acto de la ópera Rinaldo de Georg Friedrich Händel².



Figura 2. *Ascensos y pendulaciones*

Fuente: archivo personal, Juan Fernando Castaño, Medellín, 2018.

² En la *performance* el aria fue interpretada por la soprano brasileña Fernanda Keiko Miki da Costa. Possui graduação em Música - Canto pela Universidade Federal de Pelotas (2018).

En esta *performance*, el cuerpo se olvidó incluso de sí mismo. Las potencias corporales cesaron para que el peso —del cuerpo mismo y del mundo— ocupara todos los poros; cada vez estábamos más adheridos al piso y a los muros. Una lluvia huracanada repicaba sobre las placas metálicas de la cubierta. Aquellas presencias eran también gotas de cuerpo que reclamaban su propio espacio, unas veces tibias y gratas, otras ardientes y penetrantes; luego supimos que esta lluvia corporalmente experimentada y amplificadas solo se fue una leve llovizna.

Es importante anotar que si bien, nuestra creación performática no tuvo un carácter explícitamente político ni reivindicatorio, tampoco fue ajena ni desconoció la realidad de miles de personas que permanecen día y noche olvidadas en las calles y andenes de nuestras ciudades. En el caso de Medellín, el documento *Política pública social para el habitante de calle*, el Ministerio de Salud registra entre 2009 y 2016 un total de 2.721 habitantes de calle (2018, p. 35). Estas cifras contrastan con el informe del Centro de Estudios de Opinión, de la Universidad de Antioquia, realizado para la Secretaría de Bienestar Social de la Alcaldía de Medellín, en el cual se concluye que en la cabecera municipal y sus corregimientos: “En total se censaron 24.352 habitantes en situación de calle distribuidos así: el 13,88 % son habitantes de calle y 86,12 % son habitantes en calle” (2009, p. 46). Estos datos no solo difieren notablemente de un informe al otro, sino que, resultan alarmantes en cualquiera de las dos circunstancias.

De los cuerpos que reptan³

Entregarse al piso, donar el peso al piso, ser el piso. El piso me abraza, quiere todo de mí, me posee y ejerce celosamente su fuerza para que yo me pese. Entro por los canales de las pizarras, el piso se hace grieta y me traga. Ahora me torno grieta. Somos un solo laberinto de grietas y orificios, vacío y bordes. El cuerpo pesa, casi inmóvil, es un flujo sólido, intenta descorrerse en desafío. Devengo concreto gastado, un cuerpo duro, frío, húmedo y viejo. Somos un piso que se desvanece a un mismo ritmo de respiración, hablamos a una sola voz.

Escucho los latidos, mi cuerpo salta, pero es el piso quien ha empezado a latir. Soy toda expansión. No sé qué parte del piso soy o si el piso en su completud soy yo. No sé si el piso es yo, o él es una parte mía. Angustia, identidad de partículas no densas. ¿Qué acontece en este *intermezzo* entre el piso y yo? Somos una sola cosa, multipolar tal vez. ¿Hay un devenir que escapa aún de mi comprensión? “Mi Dios, mi Dios, ¿a quién asisto? ¿Cuántos soy? ¿Quién es yo? ¿Qué es este intervalo que hay entre mi persona y yo?” (Pessoa, 2007, p. 219).

³ En esta sección invitamos al lector a participar de la experiencia íntima que se produjo en la *performance*. El uso de la primera persona quiere contribuir a tal intimidad.

Los objetos y el espacio entraron por los poros del cuerpo (figura 3). Todo el cuerpo fue un poro sin paredes que le obstruyeran la salida. En estas expansiones y contracciones en las que el cuerpo se debate, esos objetos, ese espacio, se hizo otros cuerpos ¿Heterocorporalidades? ¡Tal vez! El piso-muro no paró de recorrerme, fui piso, fui muro y no sé si ese cuerpo gélido fue suyo o mío. Salir del piso no fue dejar de aparecer piso, el piso se fue conmigo. Soy ahora un piso que camina. Un recorrido asfáltico que se niega terminar.



Figura 3. *Ascensos y pendulaciones*

Fuente: archivo personal, Juan Fernando Castaño, Medellín, 2018.

De lo inconcluso

La *performance* crea condiciones corporales capaces de producir una experiencia estética, a la vez que busca subvertirla. Nuestra *performance* surge en medio de los interrogantes por los objetos, por sus formas de aparecer, por sus lenguajes y por lo que ellos tienen por decir a nuestros modos de subjetivación contemporáneos. En este sentido, nos preguntamos por algunas condiciones vinculares con los objetos y con el espacio: ¿Qué le dice un cuerpo que repta en la intimidad con el suelo a ese sentido hegemónico de posesión y a la industria que lo sustenta a base de titulaciones y seguros de propiedad? Si nos hemos

hecho seres de lenguaje, ¿cuáles son esos matices que hablan en un encuentro donde pareciera que el cuerpo y el espacio se penetran a sí mismos y se pierden el uno en el otro para devenir un-otro?

El cuerpo o los cuerpos expuestos son espacio performante y performador, dislocan, crean y mutan; siempre están yendo a otros lugares, puesto que son y pueden ser otra cosa. Es por ello que *Ascensos y pendulaciones* nos remitió a la pregunta por esas subjetividades encarnadas que hemos llegado a comprender desde distintas formas de aparecer en el mundo. No afanaremos respuesta, porque ya en sentido cor-póreo supimos que también aparece como múltiple y porosa.

Disponerse para que algo pase, abandonarse cuerpo-concepto, partir sin saber a dónde se llega o si se llega, desmontar las narrativas que han intentado definir lo que puede un cuerpo, haciéndose cuerpo poroso, ratifica la multiplicidad y la infinitud de los cuerpos como campo de experimentación y creación. Y esta cercanía e intereses comunes en torno a la configuración de materializaciones a partir de las experiencias de investigación en las que el cuerpo y los objetos constituyen una presencia potente, nos han posibilitado aproximarnos y poner en circulación esos saberes producidos en el proceso. El espacio y los objetos han sabido de nosotros y nosotros del espacio y los objetos. Nos hemos sabido juntos.

Agradecimientos

Este artículo es derivado de la investigación *Cartografías de una educación (otras)*, la cual hizo parte de los proyectos seleccionados y financiados en la convocatoria de la Dirección de Investigaciones de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, 2017-2018.

Referencias

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (1984). *La gestión de los riesgos: de la anti-psiquiatría al post-análisis*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, J. A. (2016). *Corporalidades sensibles y subjetividades corporizadas en Medellín, 1980-2012* (tesis doctoral en Ciencias Sociales). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://bit.ly/39bwwns>
- Citro, S. (junio de 2015). Provocaciones interculturales sobre cuerpo, subjetividad y saber. Encuentro Internacional Diálogos Interculturales de la danza de y desde los cuerpos. Conferencia y Taller de Experiencia Práctica llevado a cabo en el encuentro de Flacso, Ministerio de Cultura y Patrimonio, Campaña Nacional de Danza del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Colectivo Situaciones. (2006). Entrevista a Suely Rolnik. *Revista Mu Lavaca*, 4. Recuperado de <https://bit.ly/2I4GO0y>

- Corbin A., Courtine J. J. y Vigarello, G. (2006). *Historia del cuerpo. Volúmenes I, II y III. Las mutaciones de la mirada. El siglo XX*. Madrid: Taurus.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1974). *El antiedipo*. Barcelona: Barral.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2015). *Falenas. Ensayos sobre la aparición*. Santander: Asociación Shangrila Textos Aparte.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. Vol. 1. La voluntad de saber*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Editorial Siglo XXI.
- Lepecki, A. (2011). Inmóvil: sobre la vibrante microscopía de la danza. En: Taylor, D, y Fuentes, M. *Estudios avanzados de performance* (pp. 521-548). México D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Salud (2018). *Política pública social para el habitante de calle*. Recuperado de <https://bit.ly/32xVq1W>
- Nancy, J. (2016). 58 indicios sobre el cuerpo. En Corpus. Madrid: Arena Libros.
- Pardo, J. (1991). *Sobre los espacios, pintar; escribir; pensar*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Pessoa, F. (2007). *Libro del desasosiego*. Traducción de Santiago Kovadloff. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Prado, E. (2017). *Advertencias de uso para una máquina de coser*. Santiago de Chile: Editorial Carnicera.
- Rolnik, S. (1987). *Cartografía ou de como pensar com o corpo vibrátil*. São Paulo: Núcleo de Estudos de Subjetividade da PUC.
- Rolnik, S. (2009). Políticas del fluido híbrido y flexible. Para evitar falsos problemas. *Nómadas*, (31), 157-164.
- Sánchez, F. (2018). El cuerpo desfigurado. *Revista Arcadia*, (158). Recuperado de <https://bit.ly/3ch3jgF>
- Serres, M. (2003). *Los cinco sentidos: ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. México: Editorial Taurus.
- Sibilia, P. (2012). *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. México: Fondo de cultura económica.
- Stelarc. (1997). Das estratégias psicológicas às ciberestratégias: a protética, a robótica e a existência remota. A arte no século XXI, a humanização das tecnologias, org. En: D. Domingues, São Paulo, Ed. Unesp.
- Taylor, D., y Fuentes, M. (2011). *Estudios avanzados de performance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Universidad de Antioquia, Centro de Estudios de Opinión. (2009). Censo de habitantes de calle y en calle de la ciudad de Medellín y sus corregimientos. *Revista electrónica, La Sociología en sus escenarios*, 21 (13). Recuperado de <https://bit.ly/2VuTLsr>
- Universidad de Antioquia, Centro de Estudios de Opinión. (2009). *Revista electrónica, La Sociología en sus escenarios*. 21 (13). Recuperado de <https://bit.ly/32BGUGq>
- Wagner, R. (1991). The fractal person. En: M. Strathern y M. Godelier (eds.), *Big men and great men: personifications of power in Melanesia*. Cambridge: Cambridge University Press, New York.

Jules Michelet y *La bruja*: entre la bruma de lo visible y la corporeidad del placer de la escritura*

Hilderman Cardona-Rodas

Universidad de Medellín, Colombia

hcardona@udem.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6778-2102>

RESUMEN

Este artículo presenta algunas reflexiones sobre el libro *La bruja. Un estudio de las supersticiones en la Edad Media* publicado por Jules Michelet en 1862, el cual pone en tensión el vínculo entre cuerpo, brujería, transgresión y sacrificio en la figura de la hechicera, comadre o bruja de la Edad Media. Para ello, se recurre a diversos estudios que tienen a esta obra y la bruja como centro de sus intereses reflexivos. En este artículo, una poética del sacrificio que sublima el mal como intensidad de transgresión. La bruja es la mujer que

estará parcialmente oculta con todos sus encantos, ostentando un saber-curar desde una botánica de la transgresión. Así, la bruja-víctima que muere en la hoguera muestra el pánico y horror que una cultura hegemónica experimenta ante la cultura popular que se hace cuerpo en el sacrificio en un proceso inquisitorial, ya que la bruja conoce las potencias mágicas del conocimiento que cura o puede matar en el vínculo entre botánica y medicina.

Palabras clave: Jules Michelet; brujería; Edad Media; mal; transgresión.

* Cómo citar: Cardona-Rodas, H. (2019). Jules Michelet y *La bruja*: entre la bruma de lo visible y la corporeidad del placer de la escritura. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 57-72. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a4>

Recibido: 10 de julio de 2019.

Aprobado: 15 de noviembre de 2019.

Jules Michelet and Witchcraft: Between the Mist of the Visible and the Corporeality of Writing

ABSTRACT

This article displays some reflection about the book *Satanism and witchcraft; a study in medieval superstition* published by Jules Michelet in 1862, which puts into tension the link between the body, witchcraft, transgression, and sacrifice in the figure of the witch and sorceress in the Middle Ages. For that we appeal to diverse studies of this oeuvre and the witch as the center of its reflective interests, thus this article threads a poetic of sacrifice that sublimates Evil as the intensity of transgression. The witch is the woman that will be partially hidden

alongside with her enchantments and holding a know-how to cure from a botanic of transgression. Thus, the witch-victim that dies in the firepit displays the panic and terror that a hegemonic culture goes through in the popular culture that is embodied in the sacrifice of an inquisitorial process, given that the witch knows the magic power of healing or killing knowledge and the link between Botany and medicine.

Keywords: Jules Michelet; witchcraft; Middle Ages; evil; transgression.

Jules Michelet e A feiticeira: entre a neblina do visível e a corporeidade do prazer da escrita

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre o livro *A feiticeira*, publicado por Jules Michelet, em 1862, que põe em tensão o vínculo entre corpo, bruxaria, transgressão e sacrifício na figura da feiticeira, comadre ou bruxa da Idade Média. Para isso, recorre-se a diversos estudos que têm essa obra e a feiticeira como centro de seus interesses de reflexão, estabelecendo, neste artigo, uma poética do sacrifício que sublima o Mal como intensidade de transgressão. A feiticeira é a mulher que está parcialmente

oculta com todos seus encantos, ostentando um saber curar a partir da botânica da transgressão. Assim, a feiticeira-vítima que morre na fogueira mostra o pânico e o horror que uma cultura hegemônica experimenta diante da cultura popular que se faz corpo no sacrifício em um processo inquisitivo, já que a bruxa tem consciência das potências mágicas do conhecimento que cura ou pode matar no vínculo entre botânica e medicina.

Palavras-chave: Jules Michelet; bruxaria; Idade Média; mal; transgressão.

Introducción

Pocos hombres apostaron con más ingenuidad que Michelet por unas cuantas ideas simples: para él, el progreso de la verdad y de la justicia, y el retorno a las leyes de la naturaleza, eran procesos indefectibles. Su obra es, en ese sentido, un hermoso acto de fe. Pero, aunque percibió mal los límites de la razón, las pasiones que se oponen a ella —es la paradoja que me sorprende— encontraron en él, en algún caso, a un cómplice.

(Georges Bataille, 2010, p. 57)

La obra de Jules Michelet (1798-1874) le apuesta a un proceso de escritura del exceso del significante en los márgenes de la representación, entre la bruma de lo visible y la corporeidad del placer de la escritura que desplaza el sentido cuando interpretar es un invertir. En un poema de Giosue Carducci (1835-1907), a quien se le otorgó el premio nobel de literatura en 1906 y tenía una abierta posición anticlerical, se pone en evidencia esta transustancialización del hecho histórico (que en Michelet tiene resonancias morales y oscila entre el exceso de precisión y el exceso de evanescencia), en pos de una representación “deseada” con una estructura evidentemente poética. El poema se titula *A Satánás*, donde se realza la figura de Satán, Rey de los fenómenos y de las formas, el Rey del Banquete, el porta-luz de Fausto que transfigura los valores e instituye una historia invertida, al revés la de la transgresión:

A ti de los seres
principio inmenso
espíritu y forma
sentido y credo;
mientras en las copas
destelle el vino
como en las pupilas
fuego divino.
Y mientras sonrían
tierras y soles,
y diálogos haya
de amantes voces;
y el eco estremezca
de himno arcano
los montes, y vibre
fecundo el llano.
A ti yo levanto
mi verso ardiente;
Satán, yo te aclamo
Rey del Banquete.

(Carducci, 1959, p. 19)

El mismo Carducci nos explica su *pathos* predicativo:

[...] Hasta donde es posible en un poema lírico, he intentado sintetizar el desarrollo del naturalismo panteísta en política, arte, historia, ciencias y sociedad. Mi propósito ha sido mostrar la abierta rebelión de la naturaleza y de la humanidad contra la opresión del feudalismo dinástico. (Carducci, 1959, p. 19)

En *La bruja* publicada por primera vez en 1862, encontramos una declaración afín a la de Carducci, cuando Michelet se refiere a ese espíritu invertido, a ese éter sagrado, ese espíritu-símbolo de la naturaleza, vidente de la resurrección del deseo en la Edad Media:

[...] Un azul indefinible, que la rosada aurora respetaba, como si no se atreviere a invadirlo, un éter sagrado, un espíritu hacia toda la naturaleza espíritu [...] Sentíase, sin embargo, un progreso, lentos y dulces cambios. Una gran maravilla iba a venir, a resplandecer y a eclipsarlo todo. Y se la dejará venir sin precipitarla. La próxima transfiguración, las alegrías esperadas de la luz, no quitaban nada al profundo encanto de estar todavía en la sombra divina, medio ocultos, sin desprenderse aún del prodigioso encanto. (Michelet, 1984, p. 331)

Las modalidades enunciativas elegidas por Michelet y Carducci, ponen en escena un deleite de la palabra que hace de la escritura la apertura a una corporeidad del placer de la escritura, a partir de la cual aquello que se dice reverbera en una disposición estética y sensible encarnada en la poesía y en la historia. La escritura de esta forma es recreada por una disposición corporal que teatraliza el mal en las posibilidades creativas de la palabra, la cual se hace carne en las figuras de la hechicera y Satán según sensualidad y placer que se despliegan en una arqueología de la medicina, en el caso de Michelet y que en Carducci se convierte en una inmersión de todos los sentidos en aquello que perturba por su condición transgresora. Esto lo veremos reflejado igualmente en la propuesta estética del pintor inglés William Blake.

Es la bruja la “mártir universal de la Edad Media” europea, la que domina la medicina de la contraciencia de la época: la botánica, arte del conocimiento de la naturaleza, verdadero satanismo, rebelión contra Dios, es decir, contra la enfermedad que azotaba a los humildes, un castigo de Dios. Esta es la mujer que permanecerá en la sombra divina, semioculta, sin desprenderse de su encanto: el saber-curar, es decir, la transgresión. Por ello, “la mujer estará en las ciencias y llevará a ella la dulzura y la humanidad como una sonrisa de la naturaleza” (Michelet, 1984, p. 330). Las comadronas, nombre cortés y tenebroso que se le daba a las hechiceras, dice Michelet, encarnan la medicina popular como sabedoras del poder farmacológico¹ de las plantas. En la Edad Media una mujer

¹ La noción de fármaco viene del griego *phármakon* (φάρμακον) y posee un carácter polisémico: alucinógeno, tintura de los pintores, droga curativa, remedio, bebida encantadora o chivo expiatorio. Es un remedio para la vida y, a la vez, veneno para la muerte, remitiendo al aforismo de Paracelso (1493-1541), según el cual “no hay venenos, hay dosis”. Desde la perspectiva del chivo expiatorio, podría ser la figura en un rito sacrificial,

no hubiese permitido que un médico varón tratase sus dolencias, pues serán las hechiceras, más aún en el caso de “enfermedades de las mujeres”, quienes cumplirán la función de médico.

Lo que mejor sabemos de su medicina es que para los usos más diversos, para calmar y estimular, empleaba mucho una gran familia de plantas equívocas y muy peligrosas, que rindieron los más grandes servicios. Con razón se les llama *las Consolantes* (solanáceas). (Barthes, 2004, p. 83)

Según Roland Barthes (1987), en la lectura de Michelet aflora un determinado trastorno de la discursividad. Todas sus figuras reaparecen continuamente, dotadas de los mismos “epítetos de naturaleza”, los cuales son producto de una intención que es a la vez corporal y moral. Este aspecto, cuando Michelet narra una historia, no es muy claro en una lectura superficial, debido al encadenamiento de los hechos que escoge el historiador, esto es, se hace enigmático al nivel del discurso. Barthes ve la causa de este trastorno en tres motivos esenciales. El primero que analiza es la discursividad elíptica de Michelet, desde la cual se pone en práctica el asíndeton, la ruptura, el salto de los enlaces por medio de un “estilo vertical”. Esto equivale a una estructura errática que privilegia a los enunciados-bloque sin la participación de la visibilidad de los intersticios, por lo que prima en sí una estructura evidentemente poética.

El segundo motivo radica en la enunciación repleta de juicios:

Michelet no expone primero para juzgar a continuación: opera una confusión inmediata, un auténtico aplastamiento, entre lo anotable y lo condenable (o alabable) [...] El relato de Michelet [...] es una narración (mejor sería llamarlo una enunciación) que se injerta sobre un relato subyacente que se supone ya conocido [...] Lo que interesa a Michelet es el predicado, que es lo que añade el hecho (al “tema”). (Barthes, 1987, p. 242)

De allí que para Michelet el discurso no comience con el pleno derecho, sino con el atributo, con lo apreciativo, donde toda gramática es optativa:

[...] el “lirismo” de Michelet proviene menos de su subjetividad que de la estructura lógica de su enunciación: piensa con atributos —predicados— no con entidades, atestiguaciones; y eso es lo que explica esos trastornos de su racionalidad discursiva; el razonamiento, la exposición racional, “clara”, consiste en progresar tesis por tesis (de verbo en verbo) y no en desplegar en seguida un torbellino de adjetivos. (Barthes, 1987, p. 243)

donde el otro será sacrificado en beneficio del mismo, en un ciclo de eterno retorno de una culpa de asesinato ritual. Consultar Nietzsche (2009, 2011), Girard (1995) y Cardona (2017).

El último motivo reside en la concepción misma de *hecho* que tiene Michelet. Para él lo importante es la resonancia moral del hecho histórico y no su talla. Por ello, el *hecho* de Michelet oscila entre el exceso de precisión y el exceso de evanescencia, en donde jamás se tendrá su dimensión exacta. El acento de Michelet es puesto en la *proporción* de los hechos. He aquí un punto en concordancia con Nietzsche, cuando el filósofo afirma que:

[...] No hay hechos en sí. Lo que sucede es un grupo de fenómenos, elegidos y agrupados por un ser que los interpreta [...] No hay un estado de hecho en sí, por el contrario, hay que introducir un sentido incluso antes de que pueda haber un estado de hecho. (Barthes, 1987, p. 244)

Michelet nunca detendrá el lenguaje en el hecho pues “en esa inmensa puesta en escena de una realidad milenaria, el lenguaje precede al hecho hasta al infinito” (Barthes, 1987, p. 244).

La obra del historiador francés no preexistirá a las condiciones de existencia de los enunciados que la expresan y las visibilidades que la ocupan. Michelet, a través del *pathos* de su época, representó las condiciones reales del discurso histórico. Superó la oposición mítica entre la subjetividad y la objetividad sustituyéndola por la oposición entre el enunciado y la enunciación, esto es, entre el producto de la investigación y la producción del texto en los modos de subjetivación del discurso que se encarna en la escritura de efervescencias narrativas. A partir de este último punto, es necesario tener en cuenta lo que Michelet pretende ver (el referente) y su descripción (el tejido de los significantes), pues a menudo quedará un residuo, un agujero.

Otro punto interesante en la producción de Michelet radica en la apuesta fisiológica que se vislumbra en sus descripciones; él realizará una experiencia sobre su propio cuerpo como si fuera un adicto —nos dice Barthes— al hachís o a la mescalina:

Yo persistía en mi trabajo, con la curiosidad de ver si esa fuerza salvaje conseguiría oprimir, atenazar a un espíritu libre. Mantuve mi pensamiento en actividad, dueño de sí mismo. Iba escribiendo y observándome. Tan solo a la larga fatiga y la privación de sueño llegaron a afectar en mí una capacidad, la más delicada, a mi parecer, en el escritor, que es el sentido del ritmo. Las frases me llegaban inarmónicas. Esa es la primera cuerda que se rompió en mi instrumento. (Michelet, como se citó en Barthes, 1987, p. 246)

La alucinación se abre paso,

[...] me producían el efecto de un espantoso *mob*, de un horrible populacho, no de hombres, sino de perros ladrando, un millón, mil millones de dogos encarnizados, o más bien, enloquecidos [...] Pero ¿Qué estoy diciendo?, ¿perros, dogos?, ni siquiera eran eso. Eran apariciones execrables e innominadas, animales sin ojos y sin orejas, enteramente hechos de fauces espumeantes. (Michelet, como se citó en Barthes, 1987, p. 247)

Toda esta preocupación alucinada hace que su discurso funde una corporeidad del placer de la escritura enunciativa donde el deseo busca un sentido narrativo: insertar a los hombres y mujeres del pasado no en una cronología o en una razón, sino en una red de comportamientos carnales, en un sistema de medicalización y prácticas de representación y estructuras míticas. Con Michelet se devela la *sensualidad* de la historia —dice Barthes—, donde el cuerpo se convierte en el fundamento del saber y del discurso, del saber como discurso.

Un exceso del significante en los márgenes de la representación, como se mencionó unas páginas atrás, hace que el discurso de Michelet inaugure una ciencia del desplazamiento (*entstellungswissenschaft*), si se quiere simbólica. Las operaciones de desplazamiento se logran por la sustitución, la equivalencia simbólica, la cual es una vía sistemática de conocimiento donde este se encuentra en la estructura misma del lenguaje. Las operaciones de desplazamiento de Michelet en favor de una propia dinámica fisiológica de deseo enunciativo, hacen de nuestro autor el hombre del *parti pris*. Escribir es asumir una posición, tomar partido, donde interpretar es invertir:

[...] Todo discurso procede claramente de una opción, de una evaluación del mundo, de las sustancias, de los cuerpos; no hay hecho que no esté precedido de su propio valor: el sentido y el hecho se dan al mismo tiempo, proposición insólita ante los ojos de la ciencia. (Barthes, 1987, p. 257)

Es evidente una superficie enunciativa en los textos de Michelet, donde presenciamos discriminaciones, fragmentaciones de discurso, distribuciones regidas bajo la ley del placer: una etnografía de la emotividad discursiva. En palabras de Georges Bataille (2010), Michelet observa por medio de la figura del *aburrimiento*, el achatamiento de los valores. Él sacude obstinadamente el valor “como una especie de llama apocalíptica, pues la idea más moderna —idea que comparte precisamente con Nietzsche y Bataille— es que estamos al final de la Historia (...) Esta idea candente es peligrosa” (Barthes, 1987, p. 257).

La aparición de *La bruja* convertirá a Michelet en uno de los autores que con más humanidad han hablado del mal. Tal preocupación por el mal en tanto dispositivo enunciativo no ha de ser entendida como el abuso de la fuerza en el cuerpo de los débiles, sino aquel mal exigido por un deseo desenfrenado de libertad que va en contra del propio interés. Pues Michelet:

[...] Intentó legitimarlo cuando le era posible: la bruja era la víctima y moría en el horror de las llamas. Era natural invertir los valores de los teólogos. ¿No se hallaba el Mal del lado del verdugo? La bruja encarnaba a la humanidad sufriente, que los fuertes perseguían. (Bataille, 2010, p. 57)

Lo que guiaba a Michelet era el vértigo del mal, una sensibilidad del extravío. Bataille tratará de demostrar, siguiendo y percibiendo los resortes de

sensibilidad y visibilidad extraviados de *La bruja* de Michelet, que la mujer-símbolo, hechicera-sacrificio manifiesta el deseo de elevarse y triunfar sobre la muerte o el deslizamiento-pánico sobre la muerte que evidencia el horror y la angustia hacia la muerte:

Lo mismo que algunos insectos en condiciones determinadas, se dirigen juntos hacia el foco de luz, nosotros nos dirigimos todos a la parte opuesta a una reunión donde dominaba la muerte. El resorte de la actividad humana es por lo general el deseo de alcanzar el punto más alejado posible del terreno fúnebre (que se caracteriza por lo podrido, lo sucio, lo impuro): por todas partes borramos las huellas, los signos, los símbolos de la muerte a costa de incesantes esfuerzos. Llegamos a borrar incluso, si es posible, las huellas y los signos de esos esfuerzos. Nuestro deseo de elevarnos no es más que un síntoma, entre cientos, de esa fuerza que nos dirige hacia las antípodas de la muerte. El horror que experimentan los ricos ante los obreros, el pánico que sienten los pequeños burgueses ante la idea de caer en la condición obrera procede del hecho de que a sus ojos los pobres están más cerca que ellos de la guadaña de la muerte. Y a veces esos caminos turbios de la suciedad, de la impotencia, del lodazal, que se deslizan hacia la muerte son más aún objeto de nuestra aversión que la misma muerte. (Bataille, 2010, p. 59)

Todas nuestras concepciones generales de la vida son reductibles al deseo de durar. Michelet participará de tal deseo de preservación en un momento donde la Revolución Industrial se encuentra en su apogeo, cuando máquina y hombre se encuentran en tensión, además del enfrentamiento entre saberes primigenios con el desarrollo de la medicina decimonónica.

La hechicera, dama de la transgresión, al menos durante la Edad Media, fue la artífice de tal deslizamiento sobre la muerte, eleva la resurrección del deseo de los miserables, quienes dominados por la enfermedad veían cómo sus cuerpos se desmoronaban por el dolor. Vieron en la bruja, en la biblia y en sus hierbas la fuente medicamentosa de la salvación que borra los síntomas de la muerte. Algunos apartes de Michelet así nos lo revelan:

La naturaleza las hace hechiceras —a las mujeres—. Es el genio propio de la mujer y su temperamento. Ella nace hada. Mediante el retorno regular de la exaltación, nace sibila. Por amor es maga. Por su finura, por su malicia (con frecuencia fantástica y bienhechora), es hechicera y embruja o cuando menos adormece y engaña a los males [...] ¡Sencillo y conmovedor principio de las religiones y de las ciencias! Después de todo se dividirá: se verá nacer al hombre especial, juglar, astrólogo o profeta, nigromante, sacerdote, médico... pero, en un principio, la mujer lo es todo [...] Así, para las religiones, la mujer es madre, solícita nutriz y guardadora fiel. Los dioses son como los hombres: nacen y mueren en su seno. (Michelet, 1984, pp. 21-22)

Vemos aquí cómo en la Edad Media, época obliterada, el nombre de la hechicera se asocia a la corriente de las ciencias benéficas de la naturaleza.

Los ritos de brujería pertenecen a las distribuciones existenciales de los oprimidos, es su epistemo-gramática, su *agenciamiento* práctico de saber en

tanto dispositivo encarnado como enunciado y visibilidad. Los ritos nocturnos del medioevo evocan la religión de los antiguos² que para Bataille son ritos de *pagani*, de campesinos, de esclavos, de víctimas de un orden normativo y una autoridad de la religión dominante. Los ritos de aquelarres, inversiones del tema cristiano, tendrán como principal figura a las mujeres, las cuales ensalzará una parodia del sacrificio cristiano: la misa negra como rito invertido que vincula la danza como acto ritual por excelencia, frente al hieratismo de la misa católica que es evidente igualmente en el arte religioso. He aquí la conexión con la corporalidad cuando la danza y el aquelarre se hacen motivo mítico ritual en las técnicas del éxtasis, que las brujas ponen en juego al mezclar botánica y naturaleza en sus filtros mágicos que tienen como objetivo la curación³.

El capricho, la dulzura femenina, iluminan el imperio de las tinieblas; algo de la bruja, como contrapartida se une a la idea [...] de la seducción. La exaltación de la mujer y el amor que sustenta hoy nuestras riquezas morales, no se deriva solo de las leyendas de caballería, sino también del papel que desempeñó la mujer en la magia: "por cada brujo, diez mil brujas [...]"⁴ y les esperaba la tortura, las tenazas, el fuego. (Bataille, 2010, p. 66)

² En este contexto simbólico e histórico medieval, Satán (re)presenta un *Dionisus redivivus*, reivindicado desde una relación con la emulación, sin encadenamiento y sin proximidades, que pone en escena la práctica enunciativa del rito.

³ Esta corporalidad que vincula danza y aquelarre está presente en el capítulo XI del libro *La bruja* de Michelet, denominado "La comunión de revuelta. Los aquelarres. La misa negra", donde el historiador francés sostiene que "esta danza, este frenesí giratorio, la famosa *ronda del Aquelarre* bastaba para completar este primer grado de embriaguez. Giraban espalda contra espalda, los brazos hacia atrás, sin verse; pero a menudo las espaldas se tocaban. Poco a poco nadie se conocía, ni a la que se tenía al lado. La vieja entonces ya no lo era. Milagro de Satán. Ella era todavía mujer y deseable, confusamente amada" (Michelet, 1982, p. 146), lo cual devendrá en una confusión de fuerzas, en una transustanciación que parodia el sacrificio cristiano que hace emerger al demonio al vaivén del cuerpo que lo convoca. Esto es apreciable en el cuadro del pintor español Francisco de Goya y Lucientes (1746-1828) llamado *El aquelarre* (1798), en el que con una luna en creciente iluminando la escena, un macho cabrío oficia el aquelarre en el centro de la composición, rodeado por una serie de brujas que ofrecen niños al demonio. Al fondo se ven tres niños colgados de una barra, afianzado con ello el rito sacrificial que entraña la misa negra.

⁴ La imaginación es moneda corriente al interpretar las fuentes históricas, la cual resulta importante cuando se intenta comprender la tradición oral donde se condensa cómo fue percibido el mundo por hombres y mujeres en el pasado. Así, durante largo tiempo se ha afirmado que fueron millares las personas torturadas y asesinadas por la Inquisición (siglo XII al XV) acusadas de brujería, en su mayoría mujeres. En la brujería perviven prácticas y creencias precristianas metaforizadas por los teólogos inquisitoriales, lo cual revela las mentalidades populares bajo la mirada que aniquila la vista del orden eclesiástico. El recurso a la tortura muestra cómo se proyectan mundos imaginarios en una lógica *anatomopolítica* del miedo, pues cuando a una persona se lo somete a estos vejámenes termina confesando aquello que los jueces quieren oír. En este sentido, Emmanuel Le Roy Ladurie (1984) criticará la imprecisión con que se ha manejado el número real de casos registrados por los jueces, desde antes de los siglos XIV y XV, acerca de procesos de brujería y la proporción de ejecuciones ligadas a estos procesos, cifras que dan una visión parcial del problema e inexactas reunidas por historiadores como Robert Muchembled (2002): "vemos ya que nos encontramos lejos del «millón de brujas quemadas o matadas», fantástico número que autores, por lo demás bien inspirados, han adelantado a veces para mejor justificar la tesis (incontestable) que las mujeres se vieron con frecuencia oprimidas a lo largo de la historia" (Ladurie, 1984, pp. 13-14).

Según Bataille, la falla de Michelet es haber convertido a la bruja en la servidora del bien sacándola con ello de su “desgracia”. “Quiso legitimarla atribuyéndole una utilidad, en realidad lo auténtico de sus obras la sitúa al margen” (Bataille, 2010, p. 67). Michelet se mantendrá en el equívoco al conceder al mundo que presentaba un carácter mucho más que de rebeldía, intentando asegurar un porvenir, una pervivencia. La bruja arde en una turbia pasión en Michelet, es su sentimiento-fuerza, su intensidad en los límites del desfallecimiento, limitando las libertades de las trayectorias de las condiciones de posibilidad y de sentido que ordenaban la luminosidad del mundo que intentó vislumbrar. Estamos ante aquel trastorno de discursividad por el exceso del significante en los márgenes de la representación, debido a lo que Michelet pretendía ver (el referente) y su descripción (el tejido de los significantes) ya mencionado, argumento del presente texto.

En *La bruja* Michelet construye una arqueología de la medicina, de la taxonomía vegetal, nos declara Michel Serres (1996). En esta obra Michelet pretende ser el brujo de su bruja. “Eliminando el genitor, suprimimos el genitivo, es decir, la mujer” (Serres, 1996, p. 267)⁵. Dice Michelet: “cuando irrumpe, la bruja no tiene padre, ni madre, ni hijo, ni esposo, ni familia: es un monstruo, un aerolito, venido de no se sabe dónde” (Michelet, 1984, p. 28). Este es el sublime poder, su facultad: la bruja tiene una concepción solitaria, ella es primitiva, es unidad original de los pueblos (partenogénesis), de las ciencias (concepciones del espíritu) y de las religiones (de Satán, “filosofía perversa”). Estas singularidades se encuentran en concordancia con el proyecto romántico decimonónico desde donde saborea Michelet: “[...] Exponer la totalidad del devenir, poner al desnudo el original, el suelo primigenio virginal, proyecto que define el mito mismo, la contra ciencia o la no cientificidad, para nosotros y para las otras culturas” (Serres, 1996, p. 268).

Para Michelet, el origen radical es el útero, el tabernáculo, partenogenético donde la *causa sui* permanezca sin precesión: Eva, pasada, presente y futura, profeta en el espacio desolado del silencio. En el orden de Satán es santa, bella como el diablo y arcaicamente joven, a ella la fiera le indujo el saber.

William Blake (1757-1827) pintó *El gran dragón rojo y la mujer revestida en sol* (figura 1), en la que da vida a una puesta en escena onírica de un pasaje del apocalipsis, un dragón de siete cabezas y diez cuernos arrastra con su cola la tercera parte de las estrellas y las deposita en la tierra ante una mujer embarazada que al momento de dar a luz devora a su hijo. Aquí la oscuridad de las tinieblas serpentea ante la luz del tabernáculo del conocimiento, vinculación del dragón con la mujer en una escena de canibalismo mítico en el sacrificio ritual de un aquelarre simbólico.

⁵ Cf. traducción de Luis Alfonso Paláu Castaño, 1993.



Figura 1. *El gran dragón rojo y la mujer revestida en sol*
Fuente: Blake (1803-1805).

Al depositar las estrellas en la tierra, otorga una ofrenda a la crueldad del corazón humano que es forjado por el hierro que desgarrar la condición sufriente de otro infame que ha de ser sacrificado: la bruja. Así, Blake (1794) traza la imagen divina en un poema:

Una imagen divina.
La crueldad tiene corazón humano
y la envidia humano rostro;
el terror reviste divina forma humana
y el secreto lleva ropas humanas.
Las ropas humanas son de hierro forjado,
la forma humana es fragua llameante,
el rostro humano es caldera sellada
y el corazón humano, su gola hambrienta.⁶

La bruja es el péndulo de una serie de inversiones del saber, se describe, es vivido y asumido como una transgresión donde la ciencia no es otra cosa que la contraciencia. Se trata de una historia de las ciencias: la historia natural, es decir, la botánica y la medicina. Michelet construye en *La bruja* una física o una filosofía de la naturaleza que devela las condiciones de emergencia del espíritu científico, condiciones de naturaleza social, psicológica, económica, enterradas en el espacio de lo prohibido. “La bruja es [...] una psicoanalista

⁶ Poema disponible en: <http://amediavoz.com/blake.htm#UNA%20IMAGEN%20DIVINA>

de conocimiento objetivo, génesis del saber positivo: la formación del espíritu médico" (Serres, 1996, p. 270). Michelet intentará buscar las condiciones genéticas de la formación del espíritu médico, mientras bucea en tres direcciones: en los basamentos psicoanalíticos, en las infraestructuras socioeconómicas y en los temas genealógicos de la transvaloración nietzscheana. Se construye un tricordio argumentativo: Edipo, la lucha de clases y el dionisismo del Sabbath (Freud-Marx-Nietzsche, aunque trate de objetarse la no continuidad de los autores, legitimación y parentesco de estatutos de escritura, con Michelet). Así "La bruja es y no es *La ciencia de los sueños*, o *Moisés*, *El capital* o *El manifiesto*, *El nacimiento de la tragedia* o *La gaya ciencia*" (Serres, 1996, p. 271). La obra puede ser objeto de tres métodos de lectura o resumir el romanticismo: el secreto no está por debajo sino al lado, no está oculto o por descubrir, está invertido y hay que darle vuelta, un romántico diría que interpretar es invertir.

Esta es la serie que sigue el libro de parte a parte: hombre y mujer, sí y no, noche y día, amanecer y atardecer, fuera y dentro, lo alto y lo bajo (e incluso lo muy alto y lo muy bajo), lo puro y lo impuro, el bosque y el *impase*, los nómadas y los sedentarios (amurados), la Sorbona y Toledo (universidad diabólica), Dios y Satán, la palabra y el silencio, la naturaleza y la antinaturaleza, la nueva Iglesia reverso de la otra y sus sacramentos a la inversa, la medicina y la ciencia al revés, la vida y la muerte, el remedio y el veneno, etc. (Serres, 1996, pp. 271-272)

Estas series pueden ser descifradas con tres claves: la antítesis retórica, la alienación dialéctica y una teomaquia mítica o la transgresión del psicoanálisis.

Cuando la hechicera, la mujer-símbolo dice: "ya no me pertenezco" (Michelet, 1984, p. 77), esta mujer primitiva es sujeto del saber-transgresión y objeto de la cadena signifiante del intercambio. Suprime con ambos movimientos el yo, atributo esencial del *Mismo*. El *Otro* toma su lugar, este estará provisto del atributo esencial inverso: la nada del yo (Serres, 1984). Al matar al *mismo*, se mata por consiguiente al yo. En esto consiste la historia a la inversa construida por Michelet.

La contra-ciencia no tiene sujeto; su sujeto ya no es más que el conjunto de claves, la tela de Penélope donde los objetos son recogidos, circulan y constituyen el mundo del sentido. Es de rigor que al cabo del itinerario desaparezca el Ego. Que nuestra modernidad crea tener la elección, puede ser. Que la situación no es nueva, es evidente. Al cabo de la transgresión queda la muerte del padre y la divinización del Hijo, las palabras renuevan la instancia urdida sobre el monte Citereo; queda la muerte del Hijo, el hombre-dios, queda el complejo de Isaac, es la instancia trama-da sobre el monte Morija: el carnero-sustituto tiene los cuernos enganchados en el matorral. De hecho, la situación renace: en la tensión entre cierto helenismo y cierto judaísmo, debe abrir la nueva cientificidad. Es urgente, es vital para la filosofía que el siglo XIX nos sirva al fin de una nueva Edad Media. El nuevo Renacimiento está por darse⁷. (Serres, 1996, pp. 274-275)

⁷ Serres afirmaría que es urgente que la historia de las ideas, de los conceptos y de las prácticas discursivas

Para terminar el presente artículo, analicemos *grosso modo*, otros dos modos discursivos de abordar el universo de los hechos en torno a la brujería: las explicaciones de Carlo Ginzburg (1994, 1998) y Michel Foucault (1990). Recordemos el teorema de Foucault:

[...] Cada cultura define de una forma propia y particular el ámbito de los sufrimientos, de las anomalías, de las desviaciones, de las perturbaciones funcionales, de los trastornos de conducta que corresponden a la medicina, suscitan su intervención y le exigen una práctica específicamente adaptada. (Foucault, 1990, p. 25)

La práctica de la brujería se encuentra inherentemente relacionada con el estrato o formación histórica en la cual se la enmarque, que se hace visible a partir de un régimen de enunciación característico de cada estrato. La tesis de Carlo Ginzburg la podemos sintetizar por medio de unas líneas de Le Roy Ladurie (1984): “la brujería [...] existió siempre como un instrumento *benigno* o *maligno* destinado a manipular el mundo campesino o por medio del que tal mundo se imaginaba manipulado” (p. 13). Ginzburg descubrió entre los campesinos y los medio brujos del Friuli al noroeste de Italia, los cuales conformaban una secta agraria llamada *benandanti* en el siglo XVI, los restos de un antiguo culto a la fertilidad sin nada de cristiano; este culto se extendía desde los países bálticos hasta las regiones latinas y esclavas de la Italia del nordeste. Este culto agrario en la región italiana de Friuli se dio entre los siglos XVI y XVII, siendo sus practicantes asimilados por los inquisidores a brujos. Este hallazgo le llevará a afirmar que:

[...] Los brujos, los herejes y antes de ellos los leprosos y los judíos (en la Francia del siglo XIV), que eran considerados como enemigos del cristianismo, eran sistemáticamente acusados de complot por las autoridades eclesiásticas y laicas. Estos complots eran en realidad imaginados por las autoridades que arrancaban pruebas falsas a los acusados. Los relatos de aquelarres que aquellos “consentían” en confesar bajo la tortura solo respondían a los deseos y a los miedos de los jueces, y eran realmente las manifestaciones de un complot real por parte de aquellos que detentaban el poder. (Ginzburg, 1998, p. 93)

En este sentido, la creencia en “las batallas nocturnas” libradas entre brujos antagonistas, los que representaban el bien y los que representaban el mal, está vinculada a un rito de estimulación o destrucción de las cosechas, un rito de la fertilidad, a la vez que evoca un culto antiguo a los muertos que no tiene nada que ver con el cristianismo oficial, lo cual le daría la categoría de maléfico y pagano. Los *benandanti*, los brujos buenos, se enfrentaban a los brujos malos para garantizar la fertilidad de las cosechas y las vendimias, para ello estos “seducen o reprimen a los poderes macabros, maléficos que actúan del Más Allá y que podían destruir las plantas cultivadas” (Ladurie, 1984, p. 16). El modelo

demuestren cuáles son las reales connotaciones que tienen los arquetipos de pensamiento de cada formación histórica, tarea que ha sido tratada muy tangencialmente por la historia académica.

de Ginzburg corresponde más a prácticas antiguas de brujería situadas en la Edad Media o incluso a una antigüedad salvaje que no termina de expirar, pues Ginzburg encuentra puntos de filiación, núcleo folklórico profundo que ligan los aquelarres a ritos y prácticas simbólicas de la muerte más antiguas que el cristianismo.

Es necesario advertir que aquel núcleo folklórico profundo se pone en juego en la cultura hegemónica medieval, dejando ver una convergencia con la cultura popular en los procesos inquisitoriales por brujería, que derivó en legitimaciones de la violencia expresadas en y sobre los cuerpos. Así lo manifiesta Guinzburg (1994) cuando evoca sus investigaciones sobre procesos de brujería entre los siglos XVI y XVII:

Quería saber qué había representado en realidad la brujería para sus propios protagonistas: las brujas y los brujos; pero la documentación con que contaba (los procesos, y no digamos los tratados de demonología) constituía una barrera tan impenetrable que ocultaba irremediabilmente el estudio de la brujería popular. A cada paso tropezaba con los esquemas de origen culto de la brujería inquisitorial. La única brecha en el obstáculo fue el descubrimiento de un filón de creencias hasta entonces ignoradas, y centradas en los *benandanti*. La discrepancia entre las preguntas de los jueces y las respuestas de los acusados —discrepancia que no podía achacarse ni al trauma del interrogatorio ni a la tortura— traslucía un profundo núcleo de creencias populares sustancialmente autónomas. (p. 8)

Michel Foucault procurará restituir en el interior de cada formación social el proceso que constituye un saber, entendido este como el espacio de las cosas a conocer, suma de los conocimientos efectivos, instrumentos materiales o teóricos que lo sostienen. La brujería y la posesión serán comprendidos como casos patológicos objeto de una práctica médica.

El problema que yo planteo es más bien cómo los personajes de los brujos o poseídos que estaban perfectamente integrados, incluso en estos rituales que los excluían y los condenaban, pudieron convertirse en objeto de una práctica médica que les confería un estatuto muy diferente y los excluyó insertándolos en otro mundo. La base de esa transformación no hay que buscarla en un progreso de la ilustración, sino en el juego de los procesos propios de una sociedad. (Foucault, 1990, pp. 27-28)

Foucault analizará seis personajes en esta *comedia humana*: el juez, el cura, el fraile, el obispo, el rey, el médico. El médico pretenderá hacer ver que la acción “satánica” tendrá como principal centro al cuerpo, los humores y las mentes de los sujetos más frágiles (ignorantes, doncellas, viejos cascarrabias), obnubilándolos y haciéndoles creer que estaban en presencia del *Sabbat* donde se adoraba a la Bestia inmunda.

Los casos de brujería acaecidos en el siglo XVII tendrán como principal figura a los sacerdotes, el cual ya a finales del Renacimiento en la conciencia

popular, había adquirido poderes extraordinariamente ambiguos: la ambivalencia sagrada del sacerdote, donde participan a la vez lo divino y lo demoniaco.

La conciencia civil de la burguesía administrativa sacrificó con gusto el equívoco esencial de esos poderes en nombre de la razón de Estado: el poder del sacerdote debía de quedar privado de sus peligrosas armas; era preciso que se redujese, se simplificase y entrase en armonía con el bien de la sociedad. (Foucault, 1990, p. 35)

Así, la brujería será considerada únicamente en relación con el orden del estado moderno, negando su eficacia pero castigando su intención y desorden por su deslizamiento al mundo moral y social.

Conclusiones

Después de una travesía reflexiva sobre la figura medieval de la hechicera, la brujería, el sacrificio y la transgresión, teniendo como horizonte discursivo al libro *La bruja* de Michelet. Es pertinente subrayar que durante la Edad Media se superponen la cultura hegemónica y la cultura popular, puestas de manifiesto en los procesos por brujería a mujeres por la inquisición entre los siglos XII al XV en Europa. La obra de Michelet expone un proceso de escritura donde el exceso del significante se lleva a cabo en los márgenes de la representación de aquello que se ve y se dice en la corporeidad del sentido de la transgresión, donde interpretar es invertir, es decir, percibir lo insólito del acontecimiento que se agita en el sacrificio del chivo expiatorio escenificado en la bruja-víctima quemada.

La bruja pone en juego un psicoanálisis del conocimiento objetivo, evocando los trabajos de Bachelard (2000) sobre la formación del espíritu científico que implementa Serres en sus reflexiones sobre la obra del historiador francés, en términos de una arqueología de la medicina en su vínculo con la botánica, la herbolaria en los usos que la hechicera hace de las plantas como fármacos que curan o pueden causar la muerte. La bruja lee los cuerpos, los signos corporizados como símbolos, y enseña a interpretar en función de las condiciones secretas de un saber-curar de la transgresión, lo cual le significará la muerte como chivo expiatorio en el rito sacrificial de la razón de una cultura hegemónica que ve en la cultura popular el foco de la pérdida deseada.

Un ejemplo de escritura que palpita en tanto sentimiento de fuerza y temperamento de la palabra en Michelet, lo constituye la anécdota que relata Bataille (2010) sobre el historiador francés cuando le faltaba la inspiración: salía de su casa en dirección a una cloaca o edículo de olor nauseabundo y sofocante, donde aspiraba profundamente hasta “haberse aproximado lo más cerca que le era

posible al objeto de su horror" (p. 69), llegando a un estado de estremecimiento y excitación para captar la lógica sacrificial que hacen del cuerpo el lugar del vínculo con lo social ante la ferocidad propia de la ignorancia.

Referencias

- Bachelard, G. (2000). *La formación de espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (2004). *Michelet*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bataille, G. (2010). *La Literatura y el Mal*. Madrid: Taurus.
- Blake, W. (1794). *Una imagen divina*. Recuperado de <http://amediavoz.com/blake.htm#UNA%20IMAGEN%20DIVINA>
- Blake, W. (1803-1805). El gran dragón rojo y la mujer revestida en sol. Museo de Brooklyn y Galería Nacional de Arte, Washington. Recuperado de <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.11502.html>; <https://www.brooklynmuseum.org/opencollection/objects/4368>
- Cardona Rodas, H. (2017). El cuerpo como territorio de afirmación política en el dispositivo fotográfico. En N. Cabra y C. Aschner (eds.), *Saberes nómadas. Derivas del pensamiento propio* (pp. 279-294). Bogotá: Ediciones Universidad Central.
- Carducci, G. (1959). *Giosue Carducci: seleccion y edicion*. Bogotá: Iris.
- Foucault, M. (1990). Médicos, jueces y brujos en el siglo XVI. En M. Foucault, *La vida de los hombres infames*. Madrid: La Piqueta.
- Ginzburg, C. (1998). El brujo, el juez y el historiador. *Sociología. Revista de la Facultad de Sociología de Unaula*, 21, 91-95.
- Ginzburg, C. (1994). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Girard, R. (1995). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagramas.
- Ladurie, E. (1984). *La bruja de jazmín*. Barcelona: Argos Vergara.
- Michelet, J. (1984). *La Bruja*. Barcelona: Labor.
- Muchembled, R. (2002). *La historia del diablo. Siglos XII-XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (2009-2011). *Nietzsche I y II*. Madrid: Editorial Gredos.
- Serres, M. (1996). Traducción tesis por tesis: La bruja. En M. Serres, *La comunicación*. Hermes I. Barcelona: Anthropos.

Esmad, seguridad y posacuerdo: perspectivas sobre la protesta en Colombia*

Diego Alejandro Casas Ramírez

Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

diego.casasr0@gmail.com

RESUMEN

El presente texto tiene el objetivo de analizar el papel que el Escuadrón Móvil Antidisturbios (Esmad) cumplirá en el posacuerdo en Colombia. Considerando el escenario de las FARC desmovilizadas, las protestas civiles y sociales comienzan a ser uno de los principales mecanismos para tramitar los conflictos y exigirle al gobierno el cumplimiento de sus principios constitucionales. En este contexto, surgen los cuestionamientos hacia el Esmad y su rol en la transición social hacia el posacuerdo. Para tal fin, este artículo se desarrolla a partir del enfoque institucionalista de la teoría política, a través de una investigación cualitativa de tipo documental y de nivel interpretativo, con el ánimo de

analizar el rol que este escuadrón cumplirá en el posacuerdo. En el desarrollo de este documento se consideran los acuerdos de paz de La Habana, los debates de control político en el Congreso de la República relacionados con el tema, trabajos del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) y algunas teorías y análisis de conflictólogos y de expertos en temas de seguridad y paz, tales como Ariel Ávila, Francisco Leal Buitrago y Edwin Cruz Rodríguez. Finalmente, se brindan conclusiones sobre el futuro que deberían tener los antidisturbios en la Colombia del posacuerdo.

Palabras clave: Esmad; posacuerdo; movimiento social; conflicto social; conflicto político.

* Cómo citar: Casas Ramírez, D. A. (2019). Esmad, seguridad y posacuerdo: perspectivas sobre la protesta en Colombia. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 73-89 DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a5>

Recibido: 5 de agosto de 2019.

Aprobado: 10 de octubre de 2019.

Esmad, Security and Post-Agreement: Perspectives on Protests in Colombia

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of the Anti Riots Mobile Squad (Esmad in its Spanish initials) in the Colombian post-agreement. Considering the scenario of a demobilized FARC, civic and social demonstrations have become one of the main mechanisms for processing conflicts and demanding compliance with their constitutional obligations to the government. In this context is where some questioning towards the Esmad and the social transition towards the post-agreement emerges. For this purpose, this article is performed under the institutionalist approach of the political theory through a qualitative and document-oriented research approach and an interpretative level, with aims towards

analyzing the role this squad is going to perform in the post-agreement. The Havana peace agreements, the politic control debates regarding this matters in the Colombian Congress, the research works from the Popular Education research Center (Cinep in Spanish) and some theories and conflict-analysis made by experts such as Ariel Ávila, Francisco Leal Buitrago and Edwin Cruz Rodríguez are considered in this document. Finally, some conclusions about a desirable future for the Anti-riot forces in the Colombian post-agreement are shared.

Keywords: Esmad; post-agreement; social movement; social conflict; political conflict.

Esmad, segurança e pós-acordo: perspectivas sobre o protesto na Colômbia

RESUMO

Este texto tem o objetivo de analisar o papel do Esquadrão Móvel Antidistúrbios (Esmad) no contexto de pós-acordo de paz na Colômbia. Tendo em vista o cenário de desmobilização das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc), os protestos civis e sociais começam a ser um dos principais mecanismos para tramitar os conflitos e exigir do governo o cumprimento de seus princípios constitucionais. Nesse contexto, surgem os questionamentos sobre o Esmad e seu papel na transição social no pós-acordo. Para isso, este artigo desenvolve, a partir da abordagem institucionalista da teoria política, por meio de uma pesquisa qualitativa de tipo documental e de nível interpretativo, a fim de analisar o

papel que o Esmad desempenhará no pós-acordo. No desenvolvimento deste documento, são considerados os acordos de paz de La Habana, Cuba, os debates de controle político no Congresso da República, relacionados com a temática, os trabalhos do Centro de Pesquisa e Educação Popular e algumas teorias e análises de especialistas em conflitos e em segurança e paz, como Ariel Ávila, Francisco Leal Buitrago e Edwin Cruz Rodríguez. Por último, são apresentadas conclusões sobre o futuro que deveria ter esse tipo de organismo antidistúrbio na Colômbia do pós-acordo.

Palavras-chave: Esmad; pós-acordo; movimento social; conflito social; conflito político.

Introducción

Actualmente Colombia está atravesando una etapa crucial para su rumbo: la aplicación del acuerdo de paz firmado en La Habana. Este momento histórico ha sido denominado por parte de algunos como posconflicto. Es un apelativo errado pues el conflicto aún existe y continuará estando, aunque se presente de otras formas y se transmita por otros medios. Como señala Monedero (2013) “existirá conflicto mientras haya seres humanos que piensen que merecen algo y no lo tienen” (p. 102).

Junne y Verokren (2005), como se citó en Ávila y Londoño (2017), mencionan que un posconflicto es una situación donde la guerra interna ha finalizado, pero dentro de la cual, se generan situaciones tensas de violencia durante décadas. Por ello, la manera más adecuada de denominar esta etapa es posacuerdo, pues al interior del territorio la guerra interna (en términos de Junne y Verokren) todavía persiste¹.

Al respecto, Cruz (2016b) argumenta que: “este concepto [posacuerdo] designa con mayor precisión el período por seguir luego del eventual establecimiento de acuerdo de paz entre gobierno e insurgencia armada que el de posconflicto” (p. 10), dado que el conflicto colombiano no puede reducirse a un acuerdo parcial.

Cruz (2016b) da dos argumentos para seguir sosteniendo por qué se está atravesando por un posacuerdo y no por un posconflicto: 1) La situación de conflicto armado por la que atraviesa Colombia está dada por una serie de elementos que no son simplemente las confrontaciones armadas entre Estado y subversión. Hay un claro componente económico, político y cultural que también guarda relación con la violencia y que un acuerdo de paz no basta para solucionarlos. 2) Un acuerdo con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), no supone de manera inmediata la supresión de la violencia política y aquella que proviene de la criminalidad organizada que se manifiesta de distintas maneras.

El debate conceptual que se plantea entre estos dos términos (posacuerdo y posconflicto) no es un capricho ni una formalidad entre definiciones. Para el desarrollo del artículo se hace necesario enfatizar en que el posacuerdo es una etapa que le sigue a la firma de un acuerdo paz. En esta aún persisten conflictos económicos, políticos y culturales que tienen relación con las confrontaciones. La pregunta que surge en el panorama es cómo dirimir esos conflictos en la sociedad sin que se recurra al exterminio del otro.

Las FARC dejaron sus armas después de firmar en el 2016 el acuerdo con el Gobierno colombiano. Sin la presencia armada de esta organización en esta

¹ Aún existen reductos guerrilleros (incluso de disidencias de la FARC que volvieron a las armas), estructuras paramilitares y grupos armados organizados.

nueva etapa de Colombia, uno de los efectos más notables será un aumento de la magnitud de protestas políticas y sociales en el país². Un ejemplo de ello pueden ser los grandes paros que se realizaron en el 2017, tan solo un año después de la firma de los acuerdos: paro cívico de Buenaventura, el paro del Magisterio y el paro del Chocó³ (paros que fueron motivados por incumplimientos del Gobierno).

La situación descrita anteriormente conlleva a cuestionar el rol que tendrá el Escuadrón Móvil Antidisturbios (Esmad) en el posacuerdo y el control de multitudes, especialmente en manifestaciones sociales y políticas que se realicen en adelante.

Por eso han surgido tres opciones en el debate público que se irán analizando en el desarrollo del artículo para el futuro de este escuadrón: 1) aumentarlo y fortalecerlo de cara a controlar las movilizaciones, como en buena medida propone la misma policía (Blu Radio, 2016). 2) Reformarlo, como en su momento sugirió la Organización Mundial Contra la Tortura (OMCT) (Garzón, 2017). 3) Desmantelarlo por completo y así estar en consonancia con una sociedad que busca salir de la violencia política. Esta última propuesta ha venido desde algunos dirigentes políticos y organizaciones sociales (Movice, 2017; Semana, 2016).

El tema del Esmad no se ha estudiado todavía a fondo en la academia. Los trabajos recientes han desarrollado lo referido a formación, estrategias institucionales y procedimientos de este cuerpo (Montealegre, 2015; Socha, 2015); las responsabilidades del Esmad en los paros agrarios (Vanegas, s. f.) y el accionar del Esmad frente a las violaciones a los derechos humanos. A partir de este contexto se pretende analizar el papel del Esmad en el posacuerdo.

Para darle respuesta a alguna de las opciones que anteriormente se mencionaron, se describirá brevemente cómo fue la creación de dicha institución y qué significado encierra la constitución de este escuadrón antidisturbios a partir de algunos análisis de autores de las ciencias sociales que han estudiado temas de conflicto, paz, violencia y seguridad en Latinoamérica y Colombia. Se analizará también cómo es el conflicto con el Esmad y su relación con la protesta social a partir de un balance de su accionar y su *modus operandi*, teniendo en cuenta la documentación existente sobre sus víctimas y las principales denuncias que se tienen por violación a los derechos de los protestantes. Por último, se hablará de la nueva fuerza pública que se necesita para el posacuerdo y la construcción de paz en el país. Al respecto se hacen unas conclusiones.

² Algunas de las razones más importantes son: las diferencias con el gobierno de turno se van a tramitar por medio de paros, marchas, plantones, protestas y demás manifestaciones populares y civiles; la estigmatización se va a reducir con la entrada a la vida civil de los excombatientes.

³ Una muestra reciente de ello son los paros, las movilizaciones y las protestas que ha realizado el movimiento estudiantil y de profesores al gobierno del presidente Iván Duque como cuestionamiento a su propuesta educativa.

Cabe mencionar que en este trabajo se entiende por protesta la definición de Taylor y Dyke, como se citó en Della Porta y Diani (2011): “espacios (*sites*) de contestación donde se utilizan cuerpos, símbolos, identidades, prácticas y discursos para perseguir o prevenir cambios en las relaciones institucionalizadas de poder” (p. 215).

Creación del Esmad

¿Cómo surgió el Esmad?

Este cuerpo policial data de finales del siglo XX. En el gobierno del presidente conservador de Andrés Pastrana (1998-2002) se dio origen al Esmad, exactamente el 24 de febrero de 1999. La Policía Nacional creó este cuerpo de antimotines “como una fuerza debidamente entrenada en el uso de armamento no letal y en el manejo adecuado de marchas, paros y en general todo lo relacionado con la atención de multitudes” (Rozo, 2013, p. 40).

El Esmad fue reglamentado por medio de la Directiva Transitoria 0205 de la dirección de la Policía Nacional, la cual “formalmente incorporó el concepto de seguridad ciudadana tanto en las normas que lo regulan como por el hecho de depender de la Dirección de Seguridad Ciudadana” (Cruz, 2016b, p. 103). Después, según Rozo (2013) se le dieron otras reglamentaciones a este cuerpo que surgió transitoriamente:

Mediante Resolución n.º 01363 del 14 de abril de 1999, el director general de la Policía Nacional formalizó la actividad de esta unidad policial. Luego, el 5 de noviembre de 2009, el gobierno de Álvaro Uribe Vélez expidió la Resolución n.º 03514 firmada por el entonces ministro de defensa nacional, Gabriel Silva Luján, y el director general de la policía nacional, Mayor General Oscar Adolfo Naranjo Trujillo. Dicha resolución recibió el nombre de Manual para el Servicio de Policía en Atención a Multitudes. Tres años después, mediante la Resolución n.º 02686 del 31 de julio de 2012 firmada por el general José León Riaño fue reglamentado el uso de armas de tipología “letalidad reducida”. Concretamente se dio vía libre a la utilización de gas pimienta y descargas eléctricas. (p. 40)

Esta unidad también hace parte de los convenios de modernización de la policía con los cuales se dio inicio al Plan Colombia. El presidente Pastrana le apostó a una reforma militar de gran calado en medio de las negociaciones con las FARC, buscando así que como afirma Patiño (2010) “el Estado se adaptará a las nuevas exigencias de seguridad interna con las cuales este debía cimentarse y establecerse” (pp. 220-222). Frente a la falta de una política estructurada de seguridad y defensa en Colombia, según afirma Leal Buitrago (2012), se dio la imposición desde los Estados Unidos de ampliar y reorganizar el pie de fuerza, la redefinición operativa y la revisión de los procedimientos tácticos.

1.2 Las funciones del Esmad

En la tabla 1 se indica cuáles son las nueve funciones policiales que los antimotines realizan en el país, buscando así cumplir su misión respecto a la seguridad del país.

Tabla 1. Funciones del Esmad

| <i>Funciones del Esmad:</i> | |
|-----------------------------|---|
| A | Aplicar los procedimientos de manejo y control de disturbios, multitudes, desbloques de vías y acompañamiento a desalojos de espacios públicos o privados, con la materialización de hechos terroristas en la jurisdicción de las unidades policiales que lo requieran, cuando su capacidad haya sido rebasada en talento humano y medios de policía. |
| B | Asistir a las actividades de capacitación a las unidades operativas del país y escuelas de formación policial, con el fin de estandarizar los procedimientos en el control y manejo de multitudes. |
| C | Observar durante los procedimientos lo contemplado en las normas, acuerdos y convenios de derechos humanos y derecho internacional humanitario para el uso de la fuerza que permitan restablecer el orden, la seguridad y la tranquilidad de las jurisdicciones afectadas. |
| D | Reaccionar, disuadir y controlar los actos violentos generados por grupos de manifestantes que pretendan alterar el orden público y el buen desarrollo de las actividades sociales de alguna zona del territorio nacional. |
| E | Realizar actividades de procedimientos comunitarios básicos de acercamiento con la comunidad, transmitiendo el respeto, buen trato a la comunidad y protección por los derechos humanos para mejorar la imagen institucional. |
| F | Desarrollar las actividades relacionadas con los procedimientos de policía que involucren el tratamiento a personal femenino, infantes y comunidades de género. |
| G | Ejecutar procedimientos de control de disturbios y manejo de multitudes donde estén involucrados adolescentes, niños y personal femenino para cumplir lo establecido en las normas, leyes y acuerdos de protección de los derechos humanos y la ley de infancia y adolescencia. |
| H | Responder por el mantenimiento y conservación del equipo de protección corporal antidisturbios asignado para el cumplimiento de la misionalidad. |
| I | Las demás que le sean asignadas de acuerdo con la ley, los reglamentos o la naturaleza de la dependencia. |

Fuente: adaptado de (Policía Nacional, s. f.).

1.3 El trasfondo de su creación

El asunto crucial de la creación del Esmad es el por qué se creó. La seguridad en Colombia desde mediados del siglo anterior se ha concebido con el eje de la lucha contra el comunismo internacional, específicamente en el contexto de la Guerra Fría; esto ha sido una justificación para criminalizar la protesta y la oposición política (Palacios, 2012).

A esta idea establecida bajo el periodo de la Guerra Fría (1947-1991) y la lucha contra el comunismo, Cruz (2016a) le suma la lucha contrainsurgente que no ha podido superarse en el canon militar y que por eso se ha concebido la protesta social como algo propio de lo que se ha denominado “el enemigo interno”. El trasfondo de la creación del Esmad se podría resumir en una frase de Leal Buitrago (2018b), que “en muchos casos, se desdibuja el enemigo tradicional externo, propio de la guerra regular y del manejo militar para dar paso al ‘enemigo interno’” (p. 162).

El Esmad es una fuerza de choque creada en un país que atraviesa por un conflicto armado con tintes políticos. Esto ha dado la impresión de que el Esmad no trata con ciudadanos, sino que se enfrenta al “enemigo interno” del país. De ahí que el Esmad no cumpla el rol de cuidar a la ciudadanía que ejerce sus derechos constitucionales, sino que actúan ligados a la idea de la seguridad nacional que combate a la subversión.

Por esa razón Leal (2018a) asegura que la práctica de esta doctrina de seguridad nacional ha considerado e incluido como problema estratégico, con frecuencia, lo relacionado con los movimientos sociales y las manifestaciones populares de protestas.

La fundación del Esmad responde a la situación que se presentaba en ese entonces en Colombia, presuntamente a las protestas ciudadanas las estaba instrumentalizando —en ocasiones infiltrando— ese supuesto “enemigo interno” del Estado. Esto hará que desde su creación y hasta el día de hoy el Esmad sea un cuerpo con sesgos y politizado. De ahí que con la inclinación contrainsurgente, tienda a confundir el ejercicio del derecho a la protesta con un repertorio de acción ligado a la insurgencia armada, propio de la concepción del “enemigo interno” (Cruz, 2016a).

En ese sentido, afirma Cruz (2016b) que:

En este país existen modelos de contención intensivos en fuerza; sesgo represivo que se explica por el legado de la militarización y de las políticas contrainsurgentes, los cuales tienen efecto sobre la formación, las mentalidades y la forma de operar de los cuerpos policiales especializados en el control de las protestas. (p. 9)

Las inclinaciones ideológicas del Esmad han creado realidades propias, eso se nota por la caracterización que hacen del enemigo interno, pues por temas ideológicos el pensamiento distinto ha sido considerado subversivo en Colombia (Borrero, 2018).

El accionar del Esmad

Algunos datos sobre las actuaciones irregulares del Esmad y las violaciones a los derechos

Las denuncias contra el Esmad han sido por varios motivos y razones, especialmente la violación a los derechos humanos, los derechos políticos-sociales y al derecho internacional humanitario. Para este trabajo se tendrán en cuenta como bibliografía referencias, cifras y datos de varias organizaciones y colectivos, como por ejemplo el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice), el Centro de Investigación y Educación Popular / Programa para la paz (Cinep / PPP), la Coordinación Colombia, Europa, Estados Unidos (CCEEU) y la Corporación Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (CCAJAR). También se tendrán en cuenta las cifras y los datos arrojados en los debates de control político efectuados en el Congreso de la República en los años anteriores.

A lo largo de la existencia del Esmad se han presentado unos grupos principales de víctimas de esta unidad, los cuales se identificaron y son: 1) organizaciones indígenas; 2) organizaciones campesinas; 3) participantes en protestas sociales; 4) organizaciones afrodescendientes; 5) sindicatos; 6) organizaciones estudiantiles. Los registros y las denuncias más comunes que existen contra el Esmad en cuanto a la violación de derechos a la población, son los siguientes: 1) heridos con arma blanca y elementos contundentes; 2) abusos y amenazas sexuales tanto hombres como a mujeres; 3) el empleo de elementos para la represión de la población, como lo son las balas de gomas y distintos tipos gases; 4) la desproporcionalidad de la fuerza y la autoridad; 5) tratos que están fuera de la ley por ser despiadados y atentar contra la vida digna, tales como la tortura y la humillación; 6) ataques a población vulnerable, como la niñez y la juventud; 7) retenciones ilegales por parte de agentes; 8) robos y atentados contra la propiedad privada de las personas y los bienes colectivos de la ciudadanía (Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, 2013; Cruz, 2016b, pp. 103-108; Uribe, 2017).

El representante a la Cámara por el partido Polo Democrático Alternativo (2014-2018) Alirio Uribe Muñoz, llevó a cabo en el año 2016 un debate de control político contra el Esmad en el Congreso de la República. En aquella ocasión el congresista exponía que esta unidad desde el periodo que va de 2002 al 2014, había cometido cuatrocientos cuarenta y ocho agresiones y presentaba un total de 3.950 víctimas. En el banco de datos del Cinep para ese periodo se reportan

“137 casos de personas heridas, 91 casos de detenciones arbitrarias, 107 casos en los que se reportó amenazas individuales y colectivas, 13 casos de ejecuciones extrajudiciales e incluso 2 casos de violencia sexual” (Polo Democrático Alternativo, 2015). El representante Uribe Muñoz también llegó a señalar que tan solo en el 2016 se le podía atribuir al Esmad la cifra de seiscientos ochenta violaciones a los derechos humanos y seis asesinatos (Contagio Radio, 2016).

Por su parte, el informe que presentó el Movice junto a la CCEEU en el 2014, reveló que:

Durante las protestas sociales de 2013, hubo 262 detenciones arbitrarias; 485 casos de personas lesionadas; 21 casos de personas heridas, varias por armas de fuego; 12 muertos por arma de fuego y 4 desaparecidos. Además hubo 52 casos de hostigamiento y amenazas contra manifestantes y líderes sociales, y 51 casos de ataques indiscriminados contra la población civil en diferentes regiones. Solo en Antioquia fueron documentados 187 casos de agresiones, entre ellas 125 casos de agresiones y lesiones personales por parte del Esmad, y 55 casos de detenciones arbitrarias. (Hernández, 2014)

Procedimientos del Esmad

En la tabla 2 se realizan las clasificaciones que hace el Esmad a los tipos de asociaciones de masas.

Tabla 2. Clasificación de multitudes

| | |
|----------------------|---|
| Paro | Cese de actividades laborales voluntario causado por entidades privadas o gubernamentales, generalmente sindicales, encaminadas a lograr beneficios comunes. |
| Huelga | Acción en que los trabajadores de entidades privadas o gubernamentales cesan las actividades laborales por determinado lapso, para presionar acuerdos con el empleador, sea este particular, el Estado o los entes administrativos. Esta actividad es vetada para la fuerza pública (art .219 CN) y derecho constitucional protegido para la actividad laboral. |
| Asamblea informativa | Reunión de líderes o voceros para estudiar determinadas exigencias que hacen los trabajadores o empleados de cualquier empresa o entidad, con el fin de llegar a acuerdos y difundirlos. |
| Taponamiento | Bloqueo de vías o caminos con el propósito de impedir la libre movilización de vehículos o personas, para presionar al Estado para que dé soluciones a situaciones de tipo social, político o económico de una determinada comunidad o región del país. |
| Marcha | Desplazamiento de un grupo de personas con el objeto de hacerse notar frente al Estado, ser escuchados para que se den soluciones a sus problemas. Las marchas pueden ser pacíficas o violentas, dependiendo del estado de agitación que les impriman los líderes |

| | |
|--------------------|---|
| Manifestación | Aglomeración o reunión pública de personas que exponen o dan a conocer sus ideas, deseos y opiniones sobre determinado tema que los esté afectando. Estas se pueden tornar violentas. |
| Amotinamiento | Movimiento desordenado de una muchedumbre por lo general en contra de una autoridad. |
| Invasión | Es el ingreso de un grupo de personas a un terreno privado, con el fin de asentarse y tomar posesión de este sin consentimiento del dueño o morador. |
| Ocupación de hecho | Es invasión de predios urbanos o rurales sin autorización o consentimiento del dueño o morador. |
| Desalojo | Procedimiento por medio del cual las autoridades judiciales o de policía administrativa restituyen al morador, dueño, poseedor o tenedor, un bien inmueble del cual había sido despojado en abierta trasgresión de las normas vigentes. |
| Turba | Grupo numeroso y denso de individuos que han sumergido temporalmente sus propias identidades en la multitud, quienes están respondiendo casi de manera exclusiva, a lo que está ocurriendo en un ambiente inmediato y cuyas emociones, por lo general, son de odio y cólera, por lo que están en un alto nivel de excitación. |
| Motín | Movimiento desordenado y violento de una muchedumbre en contra de la autoridad. |
| Mitin | Reunión donde se discuten públicamente asuntos de carácter cívico, comunal, político, económico o religioso. Generalmente se desarrolla en un sitio cerrado. |
| Disturbio | Accionar de turbas cuya conducta colectiva ha dado un giro hacia la violencia, el vandalismo, la destrucción y el caos. |

Fuente: adaptado de Socha (2015).

¿Es el Esmad la fuerza adecuada para responder a la movilización en el posacuerdo?

El conflicto social

En Colombia se intenta transitar de un conflicto armado a una visibilización de los conflictos políticos y sociales. En las negociaciones llevadas a cabo en Cuba, el Estado colombiano y el secretariado de las FARC entendieron esta situación, por lo que en el acuerdo de la Habana quedó consagrado la importancia de la protesta:

La movilización y la protesta pacífica, como formas de acción política, son ejercicios legítimos del derecho a la reunión, a la libre circulación, a la libre expresión, a la libertad de conciencia y a la oposición en una democracia. Su práctica enriquece la inclusión política y forja una ciudadanía crítica, dispuesta al diálogo social y a la construcción colectiva de Nación. Más aún, en un escenario de fin del conflicto se deben garantizar diferentes espacios para canalizar las demandas

ciudadanas, incluyendo garantías plenas para la movilización, la protesta y la convivencia pacífica. Junto con la movilización y la protesta pacífica se deberán garantizar los derechos de los y las manifestantes y de los demás ciudadanos y ciudadanas. (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 44)

Por esa misma razón, el secretariado de las FARC puso sobre la mesa de La Habana la petición de eliminar el Esmad para así garantizar el derecho de la oposición a protestar libremente y a movilizarse sin afectaciones. Esta propuesta no fue aceptada y no se consagró en el acuerdo de paz⁴. Por el contrario, el entonces presidente Juan Manuel Santos aseguró que era necesario reforzar el Esmad en esta nueva etapa, para así contar con más seguridad en las protestas sociales que en un futuro se iban a realizar en el país (Semana, 2016).

La misma idea fue defendida por el ministro de defensa en aquellos días, Luis Carlos Villegas, quien en el debate de control político (ya mencionado anteriormente) contra el Esmad, reiteró la necesidad de seguir contando con este cuerpo policial y sugirió que lo que necesitaba era mejorar en varios aspectos, pero no desaparecer (Uribe, 2016).

Monedero (2013), haciendo referencia en un texto a las características y alcances que posee el Estado, afirma lo siguiente: “El Estado siempre es un reflejo de cómo se han solventado los conflictos históricos en el pasado y qué respuesta da en el presente a las exigencias sociales” (p. 158). A lo largo de la historia colombiana, el Estado ha tratado de silenciar o limitar la oposición política, de ahí se explica la creación del Esmad como la intención de solventar “los conflictos”.

Los disensos que se van a presentar en los próximos años en Colombia no deberían ser tratados con herramientas que se diseñaron para otros contextos, para otras situaciones nacionales y otras épocas. En el presente y el futuro próximo a las exigencias sociales no se les debería responder con represión y violencia.

Al respecto de la movilización y de la protesta pacífica, el acuerdo de la Habana consagró lo siguiente: “su práctica enriquece la inclusión política y forja una ciudadanía crítica, dispuesta al diálogo social y a la construcción colectiva de Nación” (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016).

Hueso (2000), basándose en lo teorizado por Galtung, habla de tratar esos conflictos que existen en la sociedad con empatía y creatividad, no con violencia. Además señala que la existencia del conflicto no significa ausencia de paz:

⁴ El Estado colombiano, en general, no negoció con el secretariado de las FARC los temas referidos a las reformas de la fuerza pública. Ni siquiera estuvo en la agenda de la mesa de negociación de La Habana, como menciona Ávila (2015) en el artículo de Semana titulado “¿Quiénes hayan sido guerrilleros pueden ser policías?”. Entre otras cosas, eso pudo haber ocurrido así por la posición de superioridad en la que llegó el Estado colombiano a negociar con unas FARC en inferioridad. Esto es diferente al caso de El Salvador en el que ocurrió lo contrario y sí se negociaron reformas a la fuerza pública de ese país.

Los conflictos son difíciles de hacerlos desaparecer porque son fruto de la propia interacción social, ya que se originan cuando aparecen intereses incompatibles entre los diferentes actores, ya sean nacionales o internacionales. No obstante, los conflictos potencialmente pueden dar lugar a enfrentamientos, de ahí que deban crearse los mecanismos y las instituciones precisas para salvar esas incompatibilidades o al menos para encauzar las energías que impidan su aparición entre las partes involucradas. (Hueso, 2000, p. 131)

El Estado debería ir eliminando la utilización de todo tipo de violencia política, pues esos conflictos sociales no se han acabado con la firma del acuerdo de paz, por el contrario se van a agravar. Lo que habría que preguntarse es si el Esmad, en términos de Hueso (2000), es la institución adecuada para salvar esas incompatibilidades que surgen en las sociedades.

Una nueva fuerza pública para el posacuerdo

El Esmad es una fuerza que transmite a la ciudadanía el imaginario de represión y en muchas ocasiones genera inseguridad; esto podría causar distintos obstáculos en la construcción de paz en Colombia. Ávila y Londoño (2017) sostienen que las reformas al sector seguridad solo pueden funcionar si cumplen con una serie de parámetros, en primera instancia el Estado debe reconstruir la confianza de la población (p. 79)⁵.

Ávila y Londoño (2017) escriben en su texto que “el Departamento de Operaciones de Mantenimiento de la paz menciona que la reforma al sector de la seguridad es un proceso integral que involucra el desarrollo de instituciones más responsables, transparentes, eficientes y accesible a los ciudadanos” (p. 78).

Pese a todo, a esta institución no se le han hecho reformas de fondo, aunque se han intentado mejorar varios temas y se ha tratado de aplicar reformas blandas, por ejemplo, han ingresado mujeres a hacer parte de las filas de este cuerpo; les están dando cursos sobre derechos humanos y charlas con psicólogos para que moderen su carácter y así poder responder acertadamente a las agresiones (Orozco, 2010).

Ningún esfuerzo por mejorar la imagen que parte de la ciudadanía hacia el Esmad ha sido efectivo. Los antimotines todavía tienen esa carga negativa que está en el imaginario de la población. Por eso, difícilmente una reforma a esa unidad mejoraría la relación con la protesta y el movimiento social.

⁵ Además, sostiene que muchas de las veces en que se han cometido atropellos contra la población ha sido a causa de que se han puesto las armas al servicio de una sola visión de la sociedad.

En su estudio sobre la seguridad en el posconflicto a partir de casos de otros países, Ávila y Londoño (2017) concluyen mencionando diez reformas que deben hacerse en dicha etapa de construcción de paz. Las más pertinentes para este trabajo son la una y la cuatro, las cuales indican: la creación de una nueva fuerza de Policía Nacional, con valores democráticos para la finalización del conflicto armado⁶ y la despolitización del cuerpo de Policía, pues en los casos estudiados estos cuerpos fueron un instrumento para reprimir la oposición política (Ávila y Londoño, 2017).

También es importante hacer una transición de modelos de contención en esta nueva etapa. En Colombia ha existido el modelo intensivo en fuerza, en el cual según asegura Cruz (2016b), no hay comunicación entre los manifestantes y la fuerza pública, por ende la violencia es algo habitual. En cambio, el modelo de gestión negociada que muy rara vez se ha aplicado en el país, se basa en salvaguardar los derechos de protesta, reunión y libertad de expresión (Cruz, 2016b). En este hay una constante comunicación entre los manifestantes y la fuerza pública.

Conclusiones

El movimiento social en Colombia ha desempeñado un papel fundamental frente a la democratización de la sociedad. Ha activado, estimulado y generado las otras actividades institucionales de la política y del Estado, así como sus canales de participación y expresión ciudadana. Por eso Cruz (2016b) afirma que:

La construcción de la paz y la consolidación de la democracia, que supone la exclusión de la violencia como forma de la acción política, pasan por la garantía del derecho a la protesta y de las formas de participación política de los movimientos sociales. Más aún si se tiene en cuenta la persistencia en Colombia de una exclusión sistemática de los movimientos sociales reflejada en una constante represión y criminalizados de la protesta. (p. 95)

El Esmad es un cuerpo que no debería seguir tal como está constituido, pues es claro que hoy no representa confianza para la oposición política y los movimientos sociales. Hoy por hoy representan una violencia simbólica, además de física, que no se va a solucionar fortaleciendo esta institución. La solución para acabar las violaciones de derechos humanos no pasa por aumentar el pie de fuerza o reforzar sus indumentarias y armamentos. Mientras este escuadrón siga con sus procedimientos y la represión, la violencia en las protestas no va a cesar.

Las protestas son relaciones donde no existe contrato, esto quiere decir que las manifestaciones serán deslegitimadas y perderá su estatus legal cuando alguna de las partes decida cambiar unilateralmente las reglas del juego

⁶ Lo cual implica cambio de doctrina, valores y principios operacionales.

(Fillieule y Tartakowsky, 2015). Entonces se hace necesario mencionar que dentro de las protestas hay ciudadanos que cometen actos vandálicos, delictivos y violentos pero la excusa de un caso individual no puede impulsar la criminalización de toda una manifestación y se deslegitime.

Gargarella (2008) menciona que el hecho de que ocasionalmente una movilización incurra en un acto violento reprochable, no es suficiente para justificar el desconocimiento a la protesta. Los actos violentos pueden ser individualizados, de manera que la presencia de agitadores por sí misma no convierte en violenta a una manifestación (Gargarella, 2008).

Por ende, un enfoque preventivo⁷ sería mucho más efectivo que uno represivo. Se debería empezar por buscar una seguridad ciudadana que abandone los sesgos políticos, y enfatice en la búsqueda de la garantía de libertades y derechos de la ciudadanía.

Al Esmad ya le han intentado implementar reformas y aun así persisten los atropellos contra los ciudadanos. Una de las transformaciones más adecuadas que podría hacerse es que su rol esté aparte de las protestas políticas y sociales, y se especialice por el momento en eventos o espectáculos públicos. Colombia necesita que en el posacuerdo se concilie con la población que se manifiesta, y se individualicen las personas que cometen delitos dentro de las marchas.

Galtung habla de tratar estos conflictos con creatividad y esa es la solución que se debe tomar. Casos como los Gestores de Convivencia de la Bogotá Humana, son un ejemplo claro de lo que puede ser el trato a la protesta ciudadana para una construcción efectiva de paz; también lo que se llevó a cabo durante la alcaldía designada de Clara López Obregón en Bogotá: se negoció con la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (Mane) para reducir los daños a terceros y al espacio público. Se hizo también un pacto con la fuerza policial y eso desembocó en una reducción notable de casos de violencia, tanto de los manifestantes como de la policía (Cruz, 2012).

Por lo anterior, es necesario comenzar a usar un modelo de gestión negociada. Este modelo tiene como prioridad la comunicación entre las partes, la reducción de formas coercitivas por parte de la policía y el respeto por la manifestación (Della Porta y Diani, 2011). Un ejemplo de esto es lo que describe Della Porta y Diani (2011):

Los representantes de los manifestantes y la policía deben reunirse con antelación a la protesta y negociar con detalle las rutas y la conducta a seguir en las manifestaciones (incluyendo las violaciones más o menos simbólicas permitidas

⁷ Este enfoque tiene como elementos claves lo referido a: "estrategias de persuasión, de negociación permanente y de aplicación blanda de la ley" (Fillieule y Tartakowsky, 2015, p. 159).

a los manifestantes), los grupos pacíficos nunca deben ser atacados, los acuerdos alcanzados nunca deben romperse y deben mantenerse siempre abiertas las líneas de comunicación entre los líderes de la manifestación y la policía. (p. 254)

Apartar al Esmad de las protestas es necesario para que en el posacuerdo vaya desapareciendo la violencia política del escenario, además de que se apueste por:

Una paz positiva que vaya más allá de la ausencia de guerra y que, como mínimo, se traduzca en una situación en la cual la violencia sea excluida de la política y que los conflictos se transmitan por la vía de la discusión pública, la negociación y la persuasión. (Cruz Rodríguez, 2016b, p. 11)

Lo ideal para el futuro de Colombia en relación con la protesta y la seguridad de los ciudadanos, sería el desmonte total del Esmad, aunque para esto es menester que se cumplan cinco condiciones claves: 1) que haya un gobierno comprometido con la construcción de paz y que respete la oposición política; 2) que se desarme el ELN y otros reductos guerrilleros; 3) que la policía comience un proceso de reorganización en su doctrina; 4) que existan vías institucionales necesarias para que la ciudadanía pueda tramitar sus demandas; 5) la desmilitarización de la institución en muchos de sus sistemas de valores que justifican su actuación, tales como el tema operativo, doctrinal y estratégico. En palabras de Fillieule y Tartakowsky (2015) sería la “eufemización de los modos de intervención” (p. 147).

Agradecimientos

Este artículo es producto de una ponencia realizada en el V Congreso de Ciencias Políticas, en la mesa de conflicto armado, seguridad, construcción de paz y posconflicto, evento que se llevó a cabo en la Universidad Eafit del 1 al 3 de agosto de 2018.

Referencias

- Ávila, A. (2015). ¿Quiénes hayan sido guerrilleros pueden ser policías? *Semana*. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/la-policia-rural-de-colombia-opinion-ariel-avila/415921-3>
- Ávila, A. y Londoño, J. (2017). *Seguridad y Justicia en Tiempos de Paz*. Bogotá: Debate.
- Blu Radio (2016). Es mejor un Esmad fuerte, pero sobre todo capacitado en DD.HH.: Gral. Rodríguez. *Blu Radio*. Recuperado de: <https://www.bluradio.com/nacion/es-mejor-un-esmad-fuerte-pero-sobre-todo-capacitado-en-ddhh-gral-rodriguez-108937>
- Borrero, M. A. (2018). La Guerra Fría y la doctrina de la seguridad nacional. En A. Rettberg, L. Wills-Otero y A. Borrero Mansilla (ed.), *Estudios sobre la seguridad nacional en Colombia I, la contribución de Francisco Leal Buitrago* (pp. XVIII-XXXIV). Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

- Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo. (2013). *Agresiones de la fuerza pública contra la población civil en el marco del paro agrario y popular*. Recuperado de <https://www.colectivodeabogados.org/Agresiones-de-la-fuerza-publica>
- Contagio Radio. (2016). El prontuario del Esmad. *Contagio Radio*. Recuperado de <http://www.contagioradio.com/el-prontuario-del-ESMAD-articulo-27272/>
- Cruz, E. (2012). La MANE y el paro nacional universitario de 2011 en Colombia. *Ciencia Política*, 7(14), pp. 140-193.
- Cruz, E. (2016b). *Fuerza pública, negociaciones de paz y posacuerdo en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Cruz, E. (2016). ¿Por qué es necesario desmontar el Esmad?. *Desde abajo*. Recuperado de: <https://www.desdeabajo.info/ediciones/item/28878-por-que-es-necesario-desmontar-el-ESMAD.html>
- Della Porta y Diani, M. (2011). *Los movimientos sociales*. Madrid: CIS.
- Fillieule, O. y Tartakowsky, D. (2015). *La manifestación: Cuando la acción colectiva se toma las calles*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gargarella, R. (2008). Un diálogo entre la ley y la protesta social. *Derecho PUCP*, 61, pp. 19-50.
- Garzón, C. (2017). Una razón más para reformar el Esmad. *Palabras al margen*. Recuperado de <http://palabrasalmargen.com/edicion-110/una-razon-mas-para-reformar-el-esmad/>
- Hernández, Y. (2014). Más de 600 vulneraciones de DDHH durante las protestas sociales en Colombia. *IPC*. Recuperado de: <http://www.ipc.org.co/agenciadeprensa/index.php/2014/07/10/mas-de-600-vulneraciones-de-ddhh-durante-las-protestas-sociales-en-colombia/>
- Hueso, V. (2000). Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuadernos de estrategia*, 111, pp.125-159.
- Junne, G. y Verokren, W. (eds.). (2005). *Postconflict Development: Meeting New Challenges*. Boudler: Lynne Rienener Publishers.
- Leal, F. (2012). Eficacia de la Fuerza Pública y adecuación de sus estrategias: ¿Hacia una paz sostenible? (Primera parte). *Razón pública*. Recuperado de: <https://razonpublica.com/index.php/conflicto-drogas-y-paz-temas-30/2701-eficacia-de-la-fuerza-publica-y-adecuacion-de-sus-estrategias-ihacia-una-paz-sostenible-primera-parte.html>
- Leal, F. (2018a). El oficio de la guerra. La seguridad Nacional en Colombia. En A. Rettberg, L. Wills-Otero y A. Borrero Mansilla (eds.). *Estudios sobre la seguridad nacional en Colombia I. La contribución de Francisco Leal Buitrago* (pp. 5-11). Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- Leal, F. (2018b). Elementos para una redefinición de la seguridad nacional. En A. Rettberg, L. Wills-Otero y A. Borrero Mansilla (eds.). *Estudios sobre la seguridad nacional en Colombia I. La contribución de Francisco Leal Buitrago* (pp. 153-180)- Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Monedero, J. C. (2013). *Curso Urgente de Política para Gente Decente*. Bogotá: Planeta.
- Montealegre, G. A. (2015). Análisis de la problemática que enfrenta el grupo de Escuadrones Móviles Antidisturbios (*Esmad*) Bogotá Policía Nacional durante los procedimientos de control de multitudes. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10654/7166>.
- Movece. (2017). 5. Reforma a la Policía Nacional y Desmonte del Esmad [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wt-mxKkIyRE>

- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Acuerdo Final Para La Terminación Del Conflicto Y La Construcción De Una Paz Estable Y Duradera*. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Orozco, Y. (2010). *El Escuadrón Móvil Antidisturbios y la protección de los derechos humanos* (tesis de maestría). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/5284/OrozcoMunozYahajaira2010.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Palacios, M. (2012). *Violencia pública en Colombia, 1958-2010*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Patiño, V. C. A. (2010). *Guerra y construcción del Estado en Colombia 1810-2010*. Bogotá: Debate.
- Policía Nacional. (s. f.). Funciones de los Escuadrones Móviles Antidisturbios de la Policía Nacional. Recuperado de: <https://www.policia.gov.co/especializados/antidisturbios/funciones>
- Polo Democrático Alternativo. (2015). Representante Alirio Uribe cita a debate sobre extralimitación de funciones del Esmad. Recuperado de <https://www.polodemocratico.net/nuestras-noticias/102-titulares/9213-representante-alirio-uribe-cita-a-debate-sobre-extralimitacion-de-funciones-del-ESMAD>
- Rozo, W. (2013). Esmad, arma letal. *Cien días vistos por el Cinep/PPP*, (80), 39-43.
- Semana. (2016). Respaldo de Santos al Esmad genera polémica. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/nacion/articulo/proceso-de-paz-santos-fortalecera-ESMAD-para-el-posconflicto/479858>
- Socha, J. (2015). *La "aplicación de estrategias administrativas de marketing para la prevención y respeto de los derechos humanos en el Escuadrón Móvil Antidisturbios "Esmad—Bogota"* (tesis de grado). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/7134/estrategiass%20de%20marketing%20respeto%20ddhh%20esmad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Uribe, M. A. (2017). Escuadrón Móvil Antidisturbios Esmad: ¿Garantía de protección? Recuperado de: https://prezi.com/nz8kicgtf96_/copy-of-escuadron-movil-antidisturbios-esmad-garantia-de-proteccio/
- Uribe, A. (2016). Ministro de Defensa Luis Carlos Villegas [Archivo de Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ayCZ8f0UD_w&index=5&list=PLGP6NjTaRcbl-C58vi0x_LCnLPWEqtNYB
- Vanegas, A. (s. f.). *Responsabilidad del Esmad por abusos de la autoridad en los paros agrarios* (tesis de maestría). Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2038/Vanegasadriana2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Narrativas autobiográficas, una estrategia pedagógica para transformar el ser desde la escritura*

Luz Marina Toro Toro

Institución Educativa Ángela Restrepo Moreno, Medellín, Colombia
ltoro6395@coredi.edu.co

RESUMEN

El presente artículo surge como producto de un proyecto de investigación, dirigido a analizar el papel que cumplen las narrativas autobiográficas para motivar las prácticas de escritura, y a su vez el conocimiento de sí mismo de los estudiantes del modelo "Caminar en secundaria". Se utilizó un enfoque cualitativo y un diseño micro etnográfico, basado en la observación e interpretación de las narrativas de los estudiantes, a fin de fortalecer los aspectos escriturales y el conocimiento de sí mismo. Como resultado se identificó en los estudiantes participantes un avance en sus prácticas de escritura, al contrastar los resultados de la prueba diagnóstica con

la prueba final y una transformación en su ser al lograr escribir y leer sus historias. Se concluyó que los textos reflexivos que se produjeron, basados en las experiencias de vida de los estudiantes, son una estrategia para fortalecer las habilidades escriturales con este tipo de población extra edad, ya que a partir de sus necesidades e intereses se pueden formar estudiantes productores en lugar de reproductores de textos, pues la escritura está basada en experiencias reales que llevan a la reflexión y potencian su ser y su saber desde la escritura.

Palabras clave: pedagogía; narrativas autobiográficas; escritura reflexiva; sujeto.

* Cómo citar: Toro Toro, L. M. (2019). Narrativas autobiográficas, una estrategia pedagógica para transformar el ser desde la escritura. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 91-112. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a6>
Recibido: 14 de agosto de 2019.
Aprobado: 17 de noviembre de 2019.

Autobiographical Narratives, a Pedagogical Strategy for the Transformation of the Being from Writing

ABSTRACT

This article is derived from a research project directed towards analyzing the role of the “Autobiographical analysis” for motivating writing practices and at the same time self-knowledge on students from the “Caminar en Secundaria” (Walking in High School) model. A qualitative model and a micro-ethnographic model were used, based on observation and interpretation of the student’s narratives to strengthen the writing aspects and the self-knowledge. As a result, it was identified that participating students display advancement in their writing process when contrasted with the diagnosis and final tests and also a

transformation in their beings by achieving writing and reading their stories. It was concluded that the reflective texts based on the life experiences of the students are a strategy for strengthening their writing abilities in this kind of extra-age population segment, given that based on their needs and interests they can become producers instead of reproducer of texts, given also that writing is based on real experiences that lead to reflection and enhances their being and their knowledge from writing.

Keywords: pedagogy; autobiographical narratives; reflective writing; subject.

Narrativas autobiográficas: uma estratégia pedagógica para transformar o ser a partir da escrita

RESUMO

Este artigo é produto de um projeto de pesquisa, dirigido à análise do papel que as narrativas autobiográficas cumprem para motivar as práticas de escrita e, por sua vez, o conhecimento de si mesmo dos estudantes do modelo “Caminhar em secundária”. Foram utilizados abordagem qualitativa e desenho microetnográfico, com base na observação e interpretação das narrativas dos estudantes, a fim de fortalecer os aspectos escriturais e o conhecimento de si mesmo. Como resultado, foi identificado, nos estudantes, progresso em suas práticas de escrita, ao comparar os resultados do teste diagnóstico com o

teste final e uma transformação em seu ser ao conseguir escrever e ler suas histórias. Conclui-se que os textos de reflexão produzidos, baseados nas experiências dos estudantes, são uma estratégia para fortalecer as habilidades de escrita com esse tipo de população extracurricular, já que, com base em suas necessidades e interesses, podem ser formados estudantes produtores em lugar de reprodutores de textos, pois a escrita está baseada em experiências reais que levam à reflexão e potencializam seu ser e seu saber a partir da escrita.

Palavras-chave: pedagogia; narrativas autobiográficas; escrita reflexiva; sujeito.

Introducción

Este artículo surge como producto de la investigación *Narrativas autobiográficas una propuesta pedagógica para crear y recrear las prácticas de escritura: me leo, me pienso, me escribo, me transformo y aprendo*. La situación problema fue identificada en la institución educativa Ángela Restrepo Moreno del Municipio de Medellín donde está presente el modelo "Caminar en secundaria", creado por el gobierno para garantizar el derecho a la educación de una población que por diferentes motivos como el desplazamiento forzado, problemas económicos, pérdidas de años anteriores por desmotivación o situaciones familiares, se encuentran en grado sexto y en condición extra edad. El programa busca que aquellos jóvenes que deseen continuar en el sistema educativo, se escolaricen y puedan nivelarse académicamente. La idea es que en un acelerado proceso académico se cursen dos grados en un año para prepararse a iniciar su grado octavo, sin tener en cuenta que las prácticas de escritura son deficientes, no solo por el poco tiempo para el proceso académico, sino por la apatía que presentan los jóvenes a nivel general a las prácticas escriturales. En la Institución Educativa Ángela Restrepo Moreno se cuenta con dos grupos de esta población, uno de ellos es el grado sexto cinco conformado por veinticinco estudiantes, quienes presentan deficiencias en sus prácticas de escritura tales como: parafraseo de textos sin comprensión alguna, déficit de bagaje verbal, producción textual incoherente e inconsistente, reproducción de textos a través de libros, celulares y cuadernos de forma superficial, sin realizar un proceso de interiorización, todo esto sumado a la apatía por lo académico, debido a los paradigmas y las emociones reprimidas frente a las problemáticas sociales y familiares que han marcado su vida. Estos problemas los ha llevado a la deserción escolar en años anteriores o en otros casos a la promoción escolar sin haber desarrollado las competencias escriturales básicas.

Si persiste esta situación, se corre el riesgo de incrementar cada vez más los índices de analfabetismo y caer en una ruptura cultural, al encontrarse con unos individuos que fueron descartados por la escuela. Para buscar una alternativa didáctica a la enseñanza de la escritura en este tipo de población extra edad, se realiza esta investigación de tipo cualitativo con un enfoque micro etnográfico. El objetivo general es analizar cómo las narrativas autobiográficas como estrategia de intervención en el aula, aportan al conocimiento de sí mismo y permiten fortalecer las habilidades escriturales de los estudiantes del programa "Caminar en secundaria".

Los planteamientos de Miras (2000), Camps (1990; 2000), Zemelman (2010) y Lerner (2001) soportan esta investigación con elementos teórico pedagógicos contundentes que permiten plantear las narrativas autobiográficas como una propuesta pedagógica para crear y recrear al sujeto por medio de la escritura.

Los estudios realizados hasta ahora, enfatizan en la importancia de las narrativas autobiográficas abordadas en el aula con estudiantes y plantean la escritura de sus vidas más allá un anecdotario, como una relación constante con el pasado en forma reflexiva para construir el futuro mirado en términos de respeto y conciencia. Esto es precisamente lo que plantea la presente investigación de narrativas autobiográficas: motivar a los participantes del proyecto para que se lean, se piensen, se escriban, se transformen y aprendan por medio de las narrativas autobiográficas los conceptos académicos escriturales, y puedan llegar a transformar sus circunstancias personales por medio de la escritura. Dentro de la exploración realizada a nivel local y nacional, se encontraron investigaciones de corte cualitativo donde se emplearon estrategias biográfico-narrativas que presentan la escritura como proceso reflexivo. Todo esto se realiza desde la experiencia de vida, convertida en texto como elemento de intertextualidad para compartir, hacer y rehacer nuevas historias.

Narrativas autobiográficas

En este grupo se abordan investigaciones donde el planteamiento de la escritura se motiva desde la experiencia y transformación de la realidad a partir de la mirada sensible. Por ejemplo, en la tesis *Artesanos de la palabra: una reflexión sobre la experiencia de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y estéticas*, Builes (2016) realiza una investigación con docentes en la Normal Superior de Copacabana Antioquia de corte cualitativo, donde se emplean estrategias biográfico-narrativas, a través de las cuales la autora presenta su vida, su ser, su quehacer docente y cómo esto se entreteje mediante la escritura como proceso creativo y reflexivo, así como el de sus pares académicos. Todo esto se realiza desde la experiencia de vida convertida en texto para hacer y rehacer nuevas historias, lo cual permite entender que como lectores y formadores es necesario sensibilizarse y transformarse en un primer momento, para poder tener elementos con los cuales acercarse a los jóvenes, y brindar una experiencia creadora y transformadora en relación con la lectura y la escritura puesta al servicio del conocimiento.

Los resultados de este estudio son de vital importancia para la presente investigación de las narrativas autobiográficas, ya que propicia el encuentro del docente consigo mismo y con el otro para transformarse y transformar. De este modo, se logra la interacción con sus estudiantes haciendo parte de un proceso de investigación-acción-transformación. Para ello, se utilizan instrumentos de recolección de información como los diarios de campo, las bitácoras y las mismas narraciones autobiográficas realizadas por el docente, todas estas herramientas forman parte fundamental de esta intervención.

Soto (2014) también presenta la tesis *La lectura y la escritura como un asunto diferente a la decodificación*, donde la escuela debe jugar su papel principal al incorporar estrategias que lleven a los estudiantes a convertirse en escritores de textos, que cumplan funciones sociales en contextos situacionales que le dan sentido a la escritura. Esto a su vez le permite a los estudiantes reconocerse como productores de textos, según lo expresan Lerner (2001) y el Ministerio de Educación Nacional (2008). La autora presenta la escritura de autobiografías como algo más que un anecdotario, esto es, como una relación constante con el pasado en forma reflexiva para construir el futuro, mirado en términos de respeto y conciencia. Esto es precisamente lo que pretende la presente investigación de narrativas autobiográficas, donde la escritura es abordada como una herramienta para recordar, corregir y sensibilizar al otro, a quien lo lee, a quien lo escucha y a sí mismo.

En la tesis *Propuesta metodológica para potenciar las competencias escriturales, por medio de la narrativa digital en estudiantes de octavo grado del colegio Alexander Fleming I.E.D*, Prieto (2016) aborda el concepto de escritura digital tomando todos los aspectos del ser humano, enfatizando en las narrativas diversas tanto verbales, escritas, no verbales y artísticas, con el uso desde el papel y el lápiz como de herramientas ofimáticas y TIC. La autora se enfoca así en la realidad que vive la sociedad sin dejar de lado la escritura como vehículo que permite formar nuevas realidades y tomar al sujeto como un todo desde el sentir hasta el saber hacer. De esta manera, demuestra la integralidad del sujeto y, con la escritura como un vehículo que conduce al saber y al saberse, confluye con la presente investigación de las narrativas autobiográficas en una búsqueda incesante por transformar la realidad de los sujetos por medio de la escritura.

La propuesta de escritura desde lo social, desde la vivencia cotidiana transformada en texto en la tesis desarrollada en la comunidad de Río Grande en Turbo Antioquia, *Las prácticas de la escritura como experiencia sociocultural y su contribución al desarrollo de las capacidades expresivas*, Díaz (2015) pretende explicar cómo, por medio de la escritura, se logran desarrollar las capacidades expresivas y apropiarse del entorno cultural a partir de sueños, ideas y anhelos de cambio. Todo esto queda plasmado en su proceso escritural que da cuenta de la forma en que los participantes del proyecto conciben el mundo, en particular su cotidianidad: 1) escritura como reflejo de la literatura para la expresión y transformación del mundo que habitan; 2) la importancia de lo subjetivo, el sentir, la expresión y la emoción como eje inspirador para la escritura. Esta tesis refuerza en gran medida el concepto abordado en la presente investigación, tomando las experiencias cotidianas como el elemento vital para darle fuerza a la escritura desde la expresión del sentimiento.

En la tesis *La escritura autobiográfica: una apuesta pedagógica para la formación de lectores y escritores*, Amaya y Pinzón (2015), estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, enfocan esta investigación en su propia autobiografía. Referencian un proceso vital de escritura que trasciende una propuesta pedagógica didáctica e inspiran a todos a conocerse a sí mismos, a la par que incursionan en el mundo de la escritura, la lectura y la literatura como experiencia de vida llevada a la escritura. De este modo, se persigue en esta investigación la socialización rigurosa del camino de indagación, las prácticas, los procesos y las experiencias asociadas a la lectoescritura. Se genera así un reto y una oportunidad de crecimiento en el proceso escritural desde las experiencias de vida y la cotidianidad para construir los relatos que juegan con la imaginación y se consolidan como referentes importantes para escribir.

Escritura reflexiva

En este grupo se hallan investigaciones que abordan la escritura de las historias de vida como una alternativa para potenciar la escritura reflexiva desde la experiencia de vida. En la tesis *Narrativas de violencia de las y los jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley*, Iguarán (2011) realiza una investigación enfocada en un grupo de jóvenes de Chiquinquirá y Valledupar. Plantea la reconstrucción del futuro de estos jóvenes por medio de las narraciones autobiográficas y no solo las enmarca como una estrategia de una sola vía, sino que el educador es el primer llamado a confrontar su experiencia de vida, en donde la escritura es el factor primordial para construir un nuevo sujeto y por ende una nueva sociedad. Nuevamente se estructura la historia de vida del docente ligado a la transformación de sujetos en formación y es un referente importante para darle fuerza a esta investigación.

Así mismo, en la tesis *La escritura autobiográfica como estrategia de reflexión de las prácticas pedagógicas: análisis de los discursos de los maestros*, Páez Gómez y García (2008) realizan un análisis narrativo donde se presenta al docente como el primer sujeto agente transformador de su vida y de sus prácticas de lectura y escritura, tanto en lo que aprende como en lo que enseña. Esta investigación es desarrollada en las instituciones Colegio Monseñor Bernardo Sánchez, el Instituto Icsef y la Universidad San Martín de la ciudad de Bogotá. En esta se concibe la escritura como una estrategia de toma de conciencia y de reflexión aplicada a los docentes como agente transformador, para llevarlo al aula y motivar una experiencia escritural desde la vivencia. Esta investigación realiza aportes precisos para ser aplicados a las narrativas autobiográficas, ya que como docente estoy llamada a transformar mi vida desde la escritura y motivar a los estudiantes para que hagan lo mismo con la suya.

En la tesis *Mi historia de vida en letras: la autobiografía como una estrategia didáctica para mejorar el proceso de composición escrita*, Restrepo (2013) realiza la investigación en la Institución Educativa Francisco Miranda del municipio de Medellín que se enfoca en la población adulta de la jornada nocturna. Presenta la narración autobiográfica como un puente entre el alumno y el docente para hacer un proceso de catarsis, y encontrarse con un sujeto que debe transformarse día a día. Hernández *et al.*, como se citó en Restrepo (2013), afirma que “este acto de escribir se realizó a partir de la propia cotidianidad de los estudiantes, al narrar sus propias experiencias, sueños y sentimientos para relacionar lo cognitivo con lo afectivo y con ello alcanzar un autoconocimiento” (p. 43). Para sustentar la importancia que tiene que el sujeto pueda leerse, pensarse y transformarse a través de la escritura de su cotidianidad, se enfatiza que el trabajo autobiográfico potencia los aspectos metacognitivos y mira al sujeto como un agente que no solo recibe información, si no que la interioriza, transforma su pensamiento y realidad.

Por otro lado, esta investigación contextualiza el concepto de *competencia*, planteado en los lineamientos curriculares como la capacidad con que un sujeto cuenta para escribir su historia y aprender de ella (Ministerio de Educación Nacional, 2008), enfocando el lenguaje en las cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. La maestra retoma los planteamientos de Freire (2009), donde expone que el individuo debe estar en constante diálogo con el otro, y estar sujeto a incontables revisiones para pensarse y transformarse. Desde la investigación de las narrativas autobiográficas y aplicando los planteamientos de la maestra Restrepo, es posible encontrarse consigo mismo y con el otro desde la escritura de las historias de vida.

Asimismo, Morales y Serrano (2018) presentan en el artículo “La escritura autobiográfica de jóvenes y adultos en educación superior” la formación de los sujetos a partir de la escritura autobiográfica, en los cuales los participantes han plasmado sus historias en diarios, reflexiones, narrativas orales y descripción de escenas de la vida cotidiana con momentos vinculados a saberes y aprendizajes, reflexionan sobre ellos mismos, teniendo como base fundamental para este proceso la escritura. La realidad para leerse, pensarse, escribirse es tomada desde lo cotidiano y se hace academia. Cada una de las anteriores investigaciones confluyen con la propuesta de las narrativas autobiográficas, ya que son una apuesta diferente no solo para promover las prácticas de escritura, sino para transformar al sujeto por medio de una escritura reflexiva de sus vivencias. Es de resaltar que en su mayoría son investigaciones desarrolladas con poblaciones que presentan unas características similares a los estudiantes del programa “Caminar en secundaria” y ello da una luz de esperanza para que la presente investigación sea una guía para futuros trabajos que propendan por mejorar la

calidad de vida de los sujetos desde las prácticas de escritura, vista más allá de lo académico y con un doble propósito: formar en el ser y en el saber.

Metodología

Para la ejecución de la presente investigación, se partió de un enfoque cualitativo y un diseño micro etnográfico, se focalizó a través de la observación e interpretación de fenómenos presentados en el grupo a intervenir, para motivar las prácticas de escritura y el fortalecimiento del ser desde las narrativas de los estudiantes, su experiencia de vida, los aspectos del discurso y los juicios de valor que hacen ellos mismos sobre sus realidades. Para este estudio se tomaron diecisiete estudiantes, cinco hombres y doce mujeres al azar del grupo sexto cinco, conformado por veinticinco estudiantes, pertenecientes al programa “Caminar en secundaria” de la institución educativa Ángela Restrepo Moreno; sus edades oscilan entre 13 y 16 años, los cuales presentan unas prácticas de escritura deficiente y unas condiciones familiares y sociales que los ponen en constante riesgo de deserción escolar.

Los datos para este estudio se recopilaban mediante el reconocimiento del grupo de estudio, el diálogo y la observación de su contexto, necesidades e intereses, para diseñar el plan de trabajo. Asimismo, fue necesaria una revisión documental (mallas curriculares, planes de área, DBA y la propuesta del Ministerio de Educación “Caminar en secundaria”), para hallar un punto de encuentro entre estos y la propuesta de investigación. Desde la aplicación de la estrategia metodológica propuesta, se eligen y analizan las categorías inmersas en el problema de investigación y el objetivo general: analizar cómo las narrativas autobiográficas como estrategia de intervención en el aula aportan al conocimiento de sí mismo y permiten fortalecer las habilidades escriturales de los estudiantes elegidos. Las narrativas autobiográficas, la escritura reflexiva, pedagogía y sujeto son categorías que durante el desarrollo de la investigación se observaron, afianzando en gran medida los postulados sobre los cuales se sustenta este trabajo. En la figura 1 se observa la ruta metodológica abordada.

Antes de aplicar la prueba diagnóstica se realizaron actividades de motivación y sensibilización, entre ellas lecturas de biografías de personajes reconocidos y sus docentes más cercanos, seguidamente se aplicó la prueba inicial que consistió en realizar una biografía de un personaje cercano utilizando todos los conocimientos sobre su vida. Dentro de la prueba se miden aspectos escriturales generales: coherencia global, fluidez escritural, cohesión y ortografía. Los estudiantes participantes construyeron una biografía de sus madres.

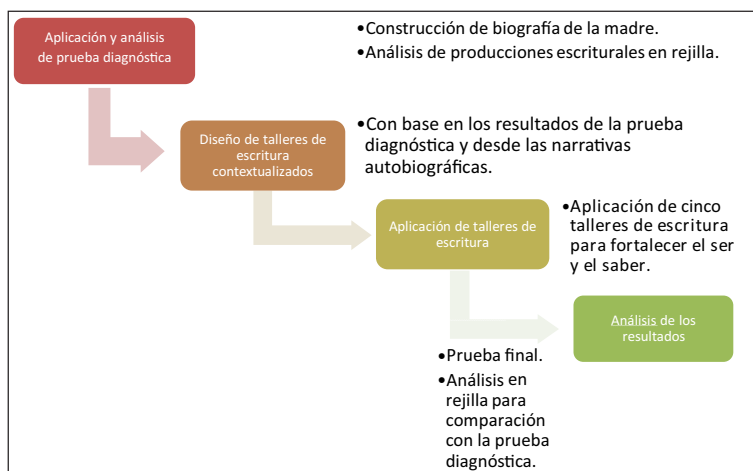


Figura 1. Ruta metodológica “Acción transformadora”.

Fuente: elaboración propia basada en la metodología de la investigación.

Durante la actividad se analizaron aspectos escriturales tales como: motivación, ortografía, escritura y reescritura del texto. Asimismo, se evidencia el vínculo afectivo con la persona seleccionada. Luego de analizados los resultados de dicha prueba se procede a diseñar los talleres de escritura (cinco), teniendo en cuenta los aspectos escriturales arrojados como débiles en la prueba diagnóstica. Las actividades de los talleres de escritura estuvieron enfocadas a la sensibilización y motivación de la escritura y fortalecimiento del ser, para ello se adaptaron los contenidos al contexto de los estudiantes y a las competencias escriturales del grado. El producto escritural de cada taller se convierte en una puerta para entrar a la siguiente sesión; cada una de ellas es registrada en un diario de campo, el cual es un instrumento para obtener los hallazgos y las categorías emergentes de la investigación.

El taller número uno llamado “Letras que dan vida” se distribuye en dos sesiones. Como punto de partida la biografía, se elige un personaje que les llame la atención, no solo desde su quehacer si no desde su ser, donde se perciben los valores que enmarcan la vida de los estudiantes. Dentro del desarrollo de este se propone un trabajo individual y en equipo con actividades de oralidad, escucha y escritura que se manifestaron cuando, entre ellos mismos reconstruían la historia del personaje. Mediante la producción de los textos los estudiantes pueden leerse, pensarse, escribirse, aprender y fortalecer su auto-conocimiento cuando, al identificarse con el personaje elegido, descubren valores en común y situaciones familiares y sociales que enmarcaron la vida de este como las drogas, o la disciplina que deben desarrollar para llegar hasta el lugar donde actualmente se encuentran. En algunos casos rechazan comportamientos y actitudes del personaje que no desean tener, diciendo “por qué no lo desean”.

En la sesión número dos del taller uno, se propone la construcción de la biografía de un personaje elegido, se sugieren cantantes, actores, entre otros, pero es el mismo estudiante quien elige su personaje. El objetivo es potenciar la escritura reflexiva mediante el análisis de situaciones cotidianas, iniciando por la oralidad, pasando por la escritura y llegando nuevamente a la oralidad y la escucha activa.

El taller de escritura número dos “Tu imagen, mis valores” propone desarrollar un texto reflexivo utilizando conocimientos previos donde se especifica qué valores tiene el personaje elegido y de qué manera los ha vivido el estudiante. Finalmente, en dos párrafos y con sus propias palabras utilizando los conectores, los estudiantes, realizan una presentación del personaje donde incluyen sus apreciaciones tanto generales como personales. Dentro de los valores destacados por los estudiantes está la solidaridad, la honestidad, la amistad y perseverancia. Los estudiantes son puntuales al describir cómo vivieron esos valores en el pasado, en cuanto a la presentación del personaje tienen la claridad suficiente para argumentar los motivos por los cuales se reconocen con ellos.

Dentro de las producciones se evidencia el placer de escribir sobre sus personajes. Las vivencias y experiencias ajenas aportan al reconocimiento de sí mismos, nos creamos y recreamos desde lo que el otro representa, se convierte en ese espejo en el que nos podemos reflejar con la esperanza de ser mejores.

En cuanto al taller de escritura número tres “Me conozco, reconozco y admiro”, cada estudiante construye su autobiografía utilizando los conceptos estudiados en las sesiones anteriores. Para ello, abordan los aspectos pasados, presentes y futuros de su vida, lo que les permite el reconocimiento desde la individualidad cuando se definieron como lo que son y lo que el otro piensa de ellos uniendo hilos conductores por medio de la escritura reflexiva. Lo interesante de este ejercicio radica en que los participantes se visualizan en sus escritos como personas de bien, libres de las circunstancias actuales y ayudando a sus familias.

En la sesión número dos de este taller de escritura, se realiza la socialización de las autobiografías de los estudiantes. Se pasa del pensamiento reflexivo a la escritura y luego la oralidad permite fortalecer el reconocimiento de los aspectos positivos en cada uno de los estudiantes, incluso en aquellos que no leyeron sus producciones u omitieron aspectos; se expresan emociones y sentimientos conocidos y desconocidos para ellos mismos. La producción de sus historias son textos originales, en ellas se reflexiona sobre vivencias y aprendizajes y de una forma sencilla se realizan procesos de catarsis.

En el taller de escritura cuatro “Me visualizo, proyecto y valoro”, cada estudiante participante eligió dos objetos representativos en su vida y dos valores

que se relacionan con esos objetos (manillas, anillos, celular, entre otros). Seguidamente explica y graba en su dispositivo móvil cómo viven o vivieron esos valores en su vida; luego transcribieron en sus cuadernos el texto tal cual quedó en el audio y se realiza la corrección del texto escrito tomado del audio. Se asocian objetos como manillas con amistad, anillo con amor propio, celular con alegría, entre otros. La palabra hablada y luego escrita hace presencia en este taller. Sin embargo, algunos participantes del grupo perdieron la espontaneidad, la fluidez de las emociones y el redireccionamiento del pensamiento. Se mezcla pensamiento, reflexión, oralidad, escucha y escritura cuando los participantes piensan en ese objeto y lo relacionan con un valor reflexionando sobre su importancia para luego oralizarlo, escribirlo y reescribirlo.

En el desarrollo del taller de escritura cinco se retoman elementos de las anteriores intervenciones para continuar motivando y transformando las prácticas escriturales. “Una imagen hecha sentimiento y palabras”, es el nombre del taller donde cada estudiante participante tomó el nombre de su madre y lo escribió de forma creativa en la mitad de una hoja, resaltando cuatro valores que la representan. De los valores resaltados en la madre, cada estudiante selecciona dos de ellos, los cuales considera que posee o desea tener. Seguidamente explica cómo vive o desea vivir esos valores seleccionados. Durante el desarrollo de esta práctica se trabaja el pensamiento reflexivo cuando resaltan en sus madres cualidades o actitudes que consideran son importantes. Se pasa del texto escrito a la oralidad, lo que permite afianzar ese concepto de valor no solo en ellos mismos si no en sus contextos.

Consecutivamente y para dar cumplimiento al objetivo de evaluar los resultados obtenidos en las prácticas escriturales, se aplica la prueba final donde nuevamente cada estudiante elabora la biografía de su madre utilizando los conceptos aprendidos. Para el análisis de esta evaluación se tomó la rúbrica con la que se mide la prueba diagnóstica. Los resultados obtenidos mediante la observación participante y la prueba final permiten evidenciar más que modificaciones en las prácticas de escritura, cambios en las actitudes y formas de ver la vida de los estudiantes, aspectos que aportaron a la validez de la investigación.

A continuación, se presentan las categorías de análisis planteadas en la investigación y evidenciadas durante su desarrollo.

Narrativas autobiográficas

Durante la aplicación de los talleres de escritura permanentemente se desarrolló la escritura reflexiva. En primera instancia y sorprendidos por la intrepidez de los personajes, los estudiantes se dejaron obnubilar y veían en ellos un modelo a seguir. Posteriormente y al realizar una lectura más reflexiva, razonaron sobre

los antivalores de los personajes, llegando a la conclusión de que no todo lo que hacían era un ejemplo de vida. A través de esta dinámica, los estudiantes lograron mirarse en el otro para conocerse respetando su ser y sentir, para poder ser el otro del otro y ser reconocido.

De acuerdo con Lerner (2001), la historia personal de cada uno es traspasada por esta experiencia de conocimiento y expresión. No consiste solo en repetir una historia social o cultural, sino trascender desde una transformación orientada desde la escuela como punto de encuentro y eje articulador de experiencias cognoscitivas y sensitivas, que impactan el ser y se extiende a su entorno familiar y social para afectarlo positivamente. Pasando por procesos consientes e inconscientes el sujeto se vuelve producto de historias cuando evoca su pasado, cuando se reconoce en su presente y se proyecta en su futuro. Expresiones como “yo también estuve en un internado” demuestran que existe una afectación del otro a través de las historias escuchadas que ha vivido, llevando así a realizar una revisión de conciencia y una toma de decisiones motivada por la vivencia del otro.

Asimismo, se evidenciaron procesos de concientización y transformación en los estudiantes participantes, sus formas de pensar y actuar cuando se manifiesta un evento involuntario que ha marcado la vida y que aún continúa afectando, pero del cual se puede elegir salir y dejar atrás. En esta fase de la investigación se evidenció cómo mediante la escucha de las otras historias, se potencia el ser, la auto curación de las emociones y se fortalece la escritura reflexiva. De igual manera como investigadora, la observación participante me permitió adentrarme en cada una de las historias leídas y escuchadas para llevarlas al diario de campo, y posteriormente analizar los hallazgos encontrados para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Escritura reflexiva

Cuando el sujeto inicia el reconocimiento de sí mismo, empieza un recorrido desde su saber(se), leer(se), escribir(se), para llegar a la movilización del pensamiento desde la escritura reflexiva; las historias de vida permitieron el encuentro consigo mismo por medio de la lectura y la escritura. En esta categoría se incluyó el desarrollo de las habilidades escriturales sobre sus cotidianidades para llegar al reconocimiento del ser y el saber:

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (Lerner, 2001, p. 26)

Cuando los estudiantes socializaron sus producciones autobiográficas se evidenció la escritura reflexiva, ya que pasó del texto académico al conocimiento

de sí mismo. Fue un encuentro con el yo interior que permitió tomar una posición clara por encima de unas circunstancias, independiente de las vivencias de sus padres, incluso de ellos mismos; permitió llegar a la escritura como una herramienta para tomar conciencia, donde el sujeto se conoce, reconoce y toma una posición desde un sentir y un actuar para regular su pensamiento a través de la oralidad y la escritura. Los estudiantes se cuestionaron con respecto a actitudes de sus madres, y se preguntaron si son valores solo porque los exigen en ellos, pero no los viven. La escritura inicialmente tomó forma en el pensamiento pasando a la oralidad y luego a la escritura, es evidente que la historia del otro permea la vida del individuo.

Pedagogía y sujeto

La estrategia del taller de escritura permitió el goce y el disfrute y a su vez fortaleció las habilidades escriturales de los estudiantes. Fueron de vital importancia cada una de las sesiones tanto grupales como individuales, ya que en cada una de ellas se alcanzó la transformación de las prácticas escriturales, las cuales fortalecieron el desarrollo cognitivo y la competencia escritural. Según Núñez, Téllez, y Castellanos (2017) “los materiales desarrollados por los docentes encajan en la categoría de materiales contextualizados que están ligados al contexto ya que responden a las necesidades locales” (p. 34). En este sentido, los talleres de escritura utilizados para el fortalecimiento del sujeto fueron un elemento pedagógico que aportaron al conocimiento académico y de sí mismo

Dentro del desarrollo de la investigación surgieron unas categorías que si bien es cierto no se consideraron como relevantes al inicio de esta, fueron de vital importancia y aportaron en gran medida para cumplir el objetivo general. Estas categorías permitieron que los estudiantes fortalecieran sus ideas por medio de discusiones y escucha activa de los puntos de vista del otro. Goodman (1982) argumenta que es necesario generar espacios de construcción grupal, permitir escuchar al otro, respetar puntos de vista y compartir experiencias para llegar a la construcción de significados a partir de su propósito de lectura y los diversos esquemas y estrategias cognitivos que ponen en juego al momento de leer, como lo son la predicción, la inferencia, la verificación y la corrección.

Este aspecto favoreció en gran medida la producción escritural, puesto que generó confianza y empatía al escuchar las historias de vida. Asimismo, permitió la interacción entre los estudiantes y los ayudó a comprender mejor los temas. Algunos tomaron inicialmente el papel de observadores y finalmente dieron cuenta de la comprensión de los temas realizando exposiciones con gran propiedad de los personajes elegidos, lo cual demostró que hay otras formas

de llegar a la producción escritural: el trabajo en equipo potencia la escucha, la observación y la lectura que se hace del otro, influyen notablemente en la formación y transformación del sujeto. La socialización de las autobiografías que se realizaron de forma libre y espontánea permitió a quienes escucharon luego producir escritura. Asimismo, se facilitó un pensamiento reflexivo en quienes aparentemente eran espectadores. La oralidad jugó un papel fundamental en el desarrollo de este taller, ya que lo que no se logró de forma escritural se desarrolló desde la oralidad. La construcción y reconstrucción del concepto de valor se realizó de forma grupal, llevando a reflexionar sobre ciertas actitudes y comportamientos que poseen las personas y que no por ser famosas están bien hechas.

Dentro de los procesos de la escritura basados en las narrativas autobiográficas se puso en juego la capacidad de reflexionar sobre su entorno y lograr modificarlo diariamente, no solo en el papel, sino dentro de una realidad. Cuando los estudiantes escribieron cómo se veían en un futuro, la escritura permeó el ser para llevarlo al hacer. Se creó y recreo la existencia, a la vez que se abrió un espacio a la rigurosidad del texto donde no solo se escribe, sino que este acto se planifica, reflexiona y se cuestiona como forma de autocrítica y producción sensible. Con respecto a ello, Velasco (2010) afirma:

Nos construimos sobre narraciones, somos a partir de los relatos. Ello es lo que asegura nuestra identidad a lo largo de lo cambiante de nuestras vidas. Como personajes de un relato, nuestra identidad es dinámica: el relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la identidad dinámica propia de la historia contada. La identidad de la historia forja la del personaje. (p. 23)

De ahí la importancia de conocernos como sujetos, reconocernos y estar en constante proceso de cambio: nos leemos, nos pensamos, nos escribimos, nos transformamos y aprendemos. Tomar las narrativas autobiográficas como punto de partida nos lleva a una conciencia y dominio propio, y por ende a la transformación del sujeto. El relato autobiográfico del otro se convierte en un referente de partida donde el proceso reflexivo elaborado por el otro se transforma en un yo, llevando a sentir y proyectar por medio de la escucha una nueva forma de ver y sentir la vida, y es precisamente la escuela quien debe promover que se lea y se escriba desde el ser y el sentir.

Resultados

Luego de aplicada la estrategia metodológica planteada desde la prueba diagnóstica, los talleres de escritura y la prueba final, se evidenciaron los siguientes resultados analizados a la luz de los objetivos propuestos.

1. Respecto al objetivo de diagnosticar los niveles de escritura del grupo seleccionado, se evidencia un alto porcentaje en la redundancia en las ideas, poca cohesión, falta de fluidez y coherencia, además de la omisión de algunas palabras en sus escritos. Contrastados luego los resultados iniciales y finales en cuanto a la coherencia global, se comprobó un cambio positivo en la presentación de las ideas en forma lógica y secuencial, ya que en la primera prueba el 18 % de los estudiantes alcanza una coherencia en sus escritos, mientras que en la segunda prueba el 59 % de los estudiantes lo logra.
2. En cuanto a la fluidez escritural, al realizar la comparación de los resultados iniciales y finales, también se nota un cambio positivo, se pasó del 30 % al 59 %. Lo mismo ocurrió con la cohesión de los escritos, en la prueba inicial el 30 % de los estudiantes son coherentes en sus producciones y en la segunda prueba es evidente la mejoría pasando al 70 %. En cuanto a las omisiones y repeticiones de las palabras, se evidencia una mejoría aunque no muy notoria, ya que es una de las mayores dificultades de estos estudiantes. En la prueba inicial, el 12 % de ellos, que equivale a dos estudiantes, no presenta falencias en la producción y en la prueba final aumentó a 18 %, lo que equivale a tres estudiantes. En cuanto a la variedad y economía del lenguaje se apreció un aumento favorable al nombrar las cosas por su nombre y expresar las ideas en forma clara y concisa. El mayor logro se observó en la construcción del ser, ya que se expresaron y liberaron emociones, razonando sobre ideas preconcebidas de actitudes que en algún momento dañaron a los estudiantes o incluso que en la actualidad hacen parte de su vida. A continuación, se anexan las tablas 1, 2, 3, 4, 5 y 6 donde se describen los resultados de las pruebas diagnósticas y de la prueba final.

Tabla 1. Coherencia global

| <i>Aspectos escriturales</i> | <i>Valoración inicial</i> | <i>Observaciones.</i> | <i>Valoración final</i> | <i>Observaciones</i> |
|---|---------------------------|---|-------------------------|--|
| <i>No coherente.</i> Las ideas no guardan relación lógica de principio a fin. | 3 | El 18 % de los estudiantes no presentan coherencia en sus escritos. | 2 | El 12 % de los estudiantes no presentó coherencia en sus escritos. |
| <i>Coherencia parcial.</i> Existe una relación lógica entre algunas de las ideas. | 11 | El 65 % de los escritos presenta una coherencia parcial. | 5 | El 29 % de los estudiantes presentaron una coherencia parcial en sus escritos. |
| <i>Coherente.</i> Las ideas presentan un orden lógico y secuencial. | 3 | El 18 % de las producciones son coherentes. | 10 | El 59 % de los estudiantes presentaron un orden lógico y secuencial en sus textos. |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Fluidez escritural

| <i>Aspectos escriturales</i> | <i>Valoración inicial</i> | <i>observaciones</i> | <i>Valoración final</i> | <i>Observaciones</i> |
|--|---------------------------|--|-------------------------|--|
| <i>No fluido.</i> Ausencia de ideas, lo cual se manifiesta en la calidad de las ideas y en la extensión del texto. | 5 | El 30 % de los escritos presenta un texto fluido. | 5 | El 30 % de los estudiantes presenta un texto fluido. |
| <i>Más o menos fluido.</i> Pocas ideas tanto en calidad como en extensión. | 7 | El 40 % más o menos fluido. | 2 | El 12 % de los textos de los estudiantes fueron más o menos fluidos. |
| <i>Fluido.</i> Riqueza de ideas, lo cual se manifiesta en la calidad de las ideas y en la extensión. | 5 | El 30 % presenta riqueza en las ideas siendo fluido. | 10 | El 59 % de los estudiantes presento una riqueza de ideas. |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Cohesión

| <i>Aspectos escriturales</i> | <i>Valoración inicial</i> | <i>Observaciones</i> | <i>Valoración final</i> | <i>Observaciones</i> |
|---|---------------------------|--|-------------------------|---|
| Omite o utiliza indiscriminadamente los signos de puntuación. | 12 | El 70 % de los escritos utiliza adecuadamente los signos de puntuación, no hay separación de párrafos. | 5 | El 30 % de los estudiantes omiten o utilizan indiscretamente los signos de puntuación. |
| Utiliza los signos de puntuación parcialmente. | 5 | El 30 % de los escritos presenta signos de puntuación, uso de mayúsculas y distribución de párrafos. | 12 | El 70 % de los estudiantes utiliza parcialmente los signos de puntuación en sus escritos. |
| Utiliza los signos de puntuación adecuadamente. | 0 | | | |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Escritura correcta de las palabras

| <i>Aspectos escriturales</i> | <i>Valoración inicial</i> | <i>Observaciones</i> | <i>Valoración final</i> | <i>Observaciones</i> |
|---|---------------------------|--|-------------------------|---|
| Presenta en su escrito omisiones, repeticiones, inversiones o sustituciones de letras o palabras. | 15 | El 88 % de los escritos presenta omisiones y una escritura deficiente. | 14 | El 82 % de los estudiantes presenta en sus escritos repeticiones, omisiones y una escritura deficiente. |

| <i>Aspectos escriturales</i> | <i>Valoración inicial</i> | <i>Observaciones</i> | <i>Valoración final</i> | <i>Observaciones</i> |
|--|---------------------------|--|-------------------------|---|
| No presenta en su escrito omisiones, repeticiones, inversiones o sustituciones de letras o palabras. | 2 | El 12 % presenta una escritura más o menos correcta, sin omisiones o repeticiones. | 3 | El 18 % de los estudiantes presenta una escritura más o menos correcta, sin omisiones o repeticiones. |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Economía en el lenguaje

| <i>Aspectos escriturales</i> | <i>Valoración inicial</i> | <i>Observaciones</i> | <i>Valoración final</i> | <i>Observaciones</i> |
|---|---------------------------|---|-------------------------|--|
| Presenta redundancia de ideas y repetición de palabras. | 16 | El 94 % de los escritos son redundantes. | 4 | El 24 % de los estudiantes presenta redundancia de ideas y repeticiones de palabras. |
| Expresa las ideas en forma directa y concisa solo en una parte del texto. | 1 | El 6 % expresa en forma directa y fluida las ideas. | 3 | El 18 % de los estudiantes expresa en forma directa y fluida las ideas. |
| Expresa las ideas en forma directa y concisa. | | | 9 | El 53 % de los estudiantes expresa las ideas en forma directa y concisa. |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Variedad en el lenguaje

| <i>Aspectos escriturales</i> | <i>Valoración inicial</i> | <i>Observaciones</i> | <i>Valoración final</i> | <i>Observaciones</i> |
|--|---------------------------|--|-------------------------|--|
| No denomina las cosas por su nombre | 1 | El 6 % de los escritos denomina las cosas por sus nombres | | |
| Algunas veces nombra las cosas por su nombre | 7 | El 41 % presenta un lenguaje confuso | 6 | El 35 % de los estudiantes no nombra las cosas por su nombre |
| Nombra correctamente las cosas por su nombre | 9 | El 53 % de los escritos narra de forma concisa, llamando las cosas por su nombre | 11 | El 65 % de los estudiantes denomina las cosas por su nombre |

Fuente: elaboración propia a partir Hurtado, Restrepo y Herrera (2005).

3. En lo relacionado con el segundo y tercer objetivo de la investigación, elaborar y aplicar talleres de escritura que motivaran las prácticas de escritura, el resultado fue satisfactorio. De los cinco talleres de escritura programados se ejecutan el 100 %, las actividades contextualizadas desde los gustos e intereses de los estudiantes fueron de vital importancia para fortalecer la escritura. Esto permite el reconocimiento del ser hasta llegar al sujeto, movilizando el pensamiento cuando en sus escritos manifestaron los motivos por los que admiraban al personaje. Sin embargo, destacan lo que no desean tener de él y lo que no comparten, reflexionan sobre lo que consideran un valor y a su vez se identifican con él, manifestando el placer de escribir sobre el otro desde el reconocimiento de sí mismo, ya que los seres humanos nos creamos y recreamos a partir de lo que el otro representa.
4. Los participantes también logran leerse y escribirse al identificarse con los valores que resaltan de sus madres, pensarse y escribirse cuando toman una posición clara y argumentada de lo que no consideran adecuado, aunque se refieran a los comportamientos de su madre; transformarse y aprender cuando escriben es el deseo de una nueva vida independiente de sus circunstancias actuales. El trabajo grupal canaliza y fortalece la escucha y la observación que se hace del otro, influyendo notablemente en la formación y transformación del sujeto, cuando luego en sus escritos plasman muchas de las ideas escuchadas, haciéndolas parte de su escritura.
5. Desde la oralidad de sus narrativas autobiográficas se producen textos originales. Al leerlos, hay una transformación de pensamiento cuando argumentan que son seres valiosos, que podrán lograr cualquier sueño y que no por haber cometido errores son seres sin valor. Por otro lado, se destaca que por medio del trabajo colaborativo se fortalece la escritura, ya que los estudiantes que no tenían la iniciativa de realizar actividades individuales finalmente aportaron al desarrollo del producto final y dieron cuenta de todo el proceso, a su vez favoreció comportamientos relacionados con los procesos de escritura. También se evidencia que los estudiantes entablan diálogos sobre el tema planteado, por ende, se amplían los horizontes de pensamiento y se lleva a la escritura.

Conclusiones

Abordar el tema de las narrativas autobiográficas como una estrategia que permita motivar las prácticas de escritura, el conocimiento de sí mismo y de su entorno en una población extra edad, permite comprobar que desde la escuela es preciso una búsqueda permanente de estrategias para llevar el conocimiento a cada uno de los individuos involucrados en la educación, siendo el currículo un elemento vivo que permite ser modificado de acuerdo con las necesidades de los actores.

Las narrativas autobiográficas como estrategia de intervención en el aula permiten la formación de estudiantes productores de textos, ya que los escritos basados en las experiencias de vida de cada uno de los estudiantes participantes fortalece la escritura y moviliza pensamiento. De esta manera se logran potenciar las habilidades escriturales en este tipo de población extra edad y a su vez aportan al conocimiento de sí mismos, ya que cuando se parte de las necesidades e intereses de los sujetos para motivar la escritura, se puede formar estudiantes productores en lugar de reproductores de textos, pues la argumentación está basada en experiencias reales que llevan a la reflexión y potencian su ser y saber.

Con la aplicación de la estrategia planteada desde las narrativas autobiográficas en el aula, se logró vincular la producción escrita a la experiencia de vida, ya que moviliza fibras que motivaron la transformación del pensamiento que, llevado a la escritura, brindan bases conceptuales establecidas que le permiten a los mismos estudiantes un anclaje a la escritura para conocer y conocerse.

Las actividades contextualizadas como las narrativas autobiográficas permiten la sensibilización de los estudiantes, motivan las prácticas de escritura y es posible abrir puertas hacia el conocimiento siempre y cuando sean no abordadas como un anecdotario, sino como una reflexión constante con el pasado y el presente. Es una herramienta para que los jóvenes en condiciones extra edad inicien la construcción de un camino día a día, no solo desde el ser sino hasta el saber. Es importante que desde la misma escuela se dé respuesta a la necesidad de cada uno de los individuos y por medio de la escritura proyectar otra realidad en función de mejorar los procesos de aprendizaje que los lleve a establecer otras formas de comunicarse consigo mismo y con los demás.

Es necesario que los directivos docentes y los docentes realicen una revisión permanente de los currículos sobre todo para poblaciones especiales como los pertenecientes al programa "Caminar en secundaria", para contextualizar y dinamizar los procesos académicos enfocándolos en el ser, ya que la mayoría de los estudiantes de esta población traen consigo un sin número de situaciones que les han impedido continuar sus estudios. Aunque se encuentran dentro del sistema educativo, son más vulnerables que el resto de la población porque se ven incitados a abandonar nuevamente la escuela. Por otro lado, a pesar de que el modelo plantea estrategias de aprendizaje válidas para las características de los estudiantes como el dictado y la transcripción de textos, el análisis de situaciones cotidianas no son las únicas que deben utilizarse, ante todo si se tiene en cuenta la necesidad de innovar en el aula y crear ambientes diferentes que motiven el aprendizaje y formen sujetos que pasen por el ser y el saber desde la contextualización de las prácticas de escritura, para que sea posible leer y escribir en la escuela y trascender a la sociedad que los ha dejado a un lado.

Las narrativas autobiográficas como una estrategia para motivar las prácticas de escritura promueven la reflexión sobre el ejercicio docente y la transformación que debemos hacer permanentemente en nosotros como sujetos transformados para transformar y contribuir a la formación de una mejor sociedad mediante la movilización del pensamiento. De esta manera, se aporta a la visión de la educación de promover la formación de personas capaces de vivir en sociedad, líderes de su propia vida, comprometidas social y ambientalmente, que ayuden a los demás y lleguen a la transformación individual y comunitaria en eventos cotidianos de lectura y escritura.

Los docentes de los modelos educativos flexibles estamos llamados a estar en una permanente búsqueda para incluir en las prácticas pedagógicas acciones que conlleven a las habilidades de la autonomía escritural. Por medio de ellas, es posible rescatar el valor de aquellos sujetos que no han podido reconocerse y que se encuentran en grado sexto en su mayoría no por desconocimiento académico, sino por sus condiciones sociales y familiares, las cuales les han impedido permanecer en el sistema educativo. Por ello, las narrativas autobiográficas son una apuesta para motivar en esta población la búsqueda de una mejor calidad de vida cimentada desde la escritura.

Como sujetos, estudiantes, docentes, es necesario conocer y escribir nuestra historia de vida. Tenemos un compromiso con nosotros mismos y con nuestras futuras generaciones de inmortalizarnos en el papel, dibujarnos con palabras, sanar nuestro pasado, despojarnos del dolor y las emociones que las acompañan y así tomar mejores decisiones desde el ser, enfocadas desde la escritura reflexiva, ya que ello permite el encuentro consigo mismo y el reconocimiento de valores y cualidades, así como forjar un futuro diferente y una identidad intencionada a la búsqueda de la trascendencia.

Si bien es cierto que las actividades desarrolladas desde las narrativas autobiográficas fortalecen las prácticas de escritura de los estudiantes, y que la estrategia de intervención presentada en esta investigación fue beneficiosa para los estudiantes objeto de estudio, es claro que se requiere profundizar en otros factores que afectan la práctica de la escritura y que aún queda mucho campo por explorar, de modo que se logre llevar la propuesta de las narrativas autobiográficas a las demás áreas del conocimiento como una forma de transversalizar el saber y comprobar cómo a medida que el sujeto se lee y escribe puede acceder con mayor facilidad a otros campos del conocimiento. Estas hipótesis serán comprobadas en la medida que nuevas investigaciones le apuesten a las narrativas autobiográficas como una forma de movilizar pensamiento y fortalecer el aprendizaje

Agradecimientos

Este artículo presenta los resultados del trabajo de investigación denominado: *Narrativas autobiográficas, una propuesta pedagógica para crear y recrear las prácticas de escritura: me leo, me pienso, me escribo, me transformo y aprendo*, realizado durante la Maestría en Educación, en la línea Didáctica de la Lectura y la Escritura de la Universidad de Medellín. La investigación fue orientada por la profesora Luz Adriana Restrepo Calderón, magíster en Docencia de Lenguaje y Educación de la Universidad de Antioquia, y bajo la asesoría del profesor Julio Sampedro Longas, magíster en Estética de la Universidad de Antioquia.

Referencias

- Amaya, E., y Pinzón, P. (2015). *La escritura autobiográfica una apuesta pedagógica para la formación de lectores y escritores* (tesis de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/18694>
- Builes, L. F. (2016). *Artesanos de la palabra: una reflexión sobre la experiencia de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y estéticas* (tesis de maestría). Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/handle/10495/5234>
- Camps, A. (2000): Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 69-78.
- Camps, A. (1990): Modelos de procesos de redacción: Algunas implicaciones para su enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-21.
- Díaz, R. (2015). *Las prácticas de la escritura como experiencia sociocultural y su contribución al desarrollo de las capacidades expresivas* (tesis de maestría). Turbo, Antioquia: Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5274/1/RitcelinaDiazA_2015_practicaescriturasociocultural.pdf.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del compromiso. América Latina y Educación Popular*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Hurtado, R., Restrepo, L. y Herrera, O. (2005). *Escritura reflexiva: una propuesta didáctica para la básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Iguarán, J. L. (2011). *Narrativas de violencia de las y los jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley* (tesis de grado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2.%20Leer.y.escribir.en.la.escola%20Lerner.pdf>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(1), 65-80.
- Morales, J., y Serrano, J. (2018). La escritura autobiográfica de jóvenes y adultos en educación superior. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 5(10), 77-89.
- Núñez, A., Téllez, M., y Castellanos, J. (2017). Materials Development for Teachers' Professional Growth. En A. Núñez, M. Téllez y J. Castellanos (eds.), *Materials for the learning of english and teachers' professional growth* (pp. 19-68). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- Páez, A., Gómez, C., y García, M. (2008). *Escritura autobiográfica como estrategia de reflexión de las prácticas pedagógicas: análisis de los discursos de los maestros* [tesis de maestría]. Bogotá: Universidad de la Salle. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1454/T85.08%20P139e.pdf?sequence=1>
- Prieto, D. (2016). *Propuesta metodológica para potenciar las competencias escriturales, por medio de la narrativa digital en estudiantes de octavo grado del colegio Alexander Fleming I.E.D* (tesis de maestría). Bogotá: Universidad Libre. Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9558/TESIS%20DAMARIS%20PRIETO%20CALDER%C3%93N.pdf?sequence=1&isAllowed=>
- Restrepo, D. V. (2013). *Mi historia de vida en letras: la autobiografía como una estrategia didáctica para mejorar el proceso de composición escrita* (tesis de grado). Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1580/1/PA0797.pdf>
- Restrepo, L. A. (2013). ¿Formar niños productores o reproductores de textos? En R. D. Hurtado Vergara (coord.), *Perspectivas contemporáneas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la infancia* (pp. 1-16). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife Producciones.
- Soto, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° E.B.P* (tesis de maestría). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4083/37241S718.pdf?sequence=1>
- Velasco, M. F. (2010). Paulo Freire, Paul Ricoeur y la identidad narrativa. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 123, 117-147. Recuperado de: <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i123.3317>
- Zemelman Merino, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista Latino Americana*, 27, 1-11.

La comprensión lectora, una estrategia que se comunica con base en vocabulario, lenguaje y predicción*

Janeiro Jiménez Atencio

Institución Educativa Nuestras Señora de las Mercedes de Río Quito, Chocó, Colombia
riobrazil0617@gmail.com

Jorge Luis Murillo López

Diócesis de Quibdó, Chocó, Colombia
abelmurillo40@gmail.com

Luis Fernando Martínez Lozano

Diócesis de Quibdó, Chocó, Colombia
nandiferoparro@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo es producto de un proyecto de investigación en el contexto de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, cuyo objetivo fue fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa de Nuestra Señora de las Mercedes, mediante la implementación de una secuencia didáctica relacionada con la estrategia vocabulario, lenguaje y predicción (VLP). La recolección de la información se hizo mediante entrevistas, ejercicios en clase por parte de los investigadores quienes tuvieron como base los textos narrativos de la literatura afrocolombiana. Las variables se midieron

con pruebas relacionadas con los niveles de lectura sintáctica, semántica y pragmática. Los resultados se expresaron de acuerdo a cada nivel específico. Estos revelan que los estudiantes tenían un bajo nivel de lectura, no reconocían correctamente la estructura de los textos, no encontraban las ideas principales, ni realizaban inferencias. Tras la implementación de la secuencia didáctica se observan mejoras importantes en sus desempeños que se sustentan en los procedimientos realizados.

Palabras clave: comprensión; cultura; narración; lectura; lector; literatura.

* Cómo citar: Jiménez Atencio, J., Murillo López, J. y Martínez Lozano, L. F. (2019). La comprensión lectora, una estrategia que se comunica con base en vocabulario, lenguaje y predicción. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 113-132. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a7>

Recibido: 28 de julio de 2019.

Aprobado: 12 de octubre de 2019.

Reading Comprehension, a Strategy Communicated Through Vocabulary, Language and Prediction

ABSTRACT

This article is derived from a research project in the context of the Master in Education of Universidad de Medellín, which the main objective was strengthening the reading comprehension in 9th-grade students from the Nuestra Señora de las Mercedes school through the implementation of a didactic sequence related with the vocabulary, language, and prediction strategy. The information collection was made through interviews and class exercises made by the researchers through Afro-Colombian literature narrative texts. The variables were measured with tests

focused on the syntactic, semantic and pragmatics levels- The results were expressed in accordance with each level. These reveal that the students have a low level of reading comprehension, they do not recognize correctly the structure of the texts, they did not found the main ideas nor made inferences. After implementing the didactic sequence, several improvements were identified in their performance. This can be evidenced in the performed procedures.

Keywords: comprehension; culture; narrative; reading; reader: literature.

Compreensão leitora: uma estratégia que se comunica com base em vocabulário, linguagem e predição

RESUMO

Este artigo é produto do projeto de pesquisa no âmbito do mestrado em Educação da Universidad de Medellín, Colômbia, cujo objetivo foi fortalecer a compreensão leitora nos estudantes do 9º grau da Instituição Educativa de Nuestra Señora de las Mercedes, por meio da implantação de uma sequência didática relacionada com a estratégia vocabulário, linguagem e predição. A coleta da informação foi realizada por entrevistas, exercícios em aula por parte dos pesquisadores, os quais tiveram como base para desenvolver este trabalho de pesquisa os textos narrativos da literatura afro-colombiana. As variáveis foram medidas

com testes relacionados com os níveis de leitura sintático, semântico e pragmático. Os resultados foram expressos de acordo com cada nível específico e revelaram que os estudantes têm um baixo nível de leitura, não reconhecem adequadamente a estrutura dos textos, não encontram as ideias principais nem realizam inferências. Após a implantação da sequência didática, são observadas melhorias importantes no desempenho deles apoiadas nos procedimentos realizados.

Palavras-chave: compreensão; cultura; narração; leitura; leitor; literatura.

Introducción

La intención fundamental del presente texto es presentar brevemente las dificultades de la comprensión de lectura en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Nuestra Señora de las Mercedes de Río Quito. En este sentido, la importancia de este escrito es describir algunos factores presentes en el medio en el que se desenvuelven los estudiantes a la hora de leer, interpretar, analizar y entender. La población estuvo representada por veintitrés estudiantes del grado noveno, porque son los estudiantes que desde las perspectivas y experiencias de los investigadores presentaron mayor grado de insuficiencia a la hora de comprender lo que leían y escribían a partir de los cuentos *Alto Congo*, *Los caminos de la libertad*, *Valle del río Cauca*, *Porque así era la gente*, *Tío conejo y tía zorra*, *Tío tigre y tío conejo*, *Hermano araña*, *hermano tigre* y *el almuerzo de mantequilla* y *La aventura de tío conejo*.

La metodología es un conjunto de herramientas. En otras palabras, la metodología entendida como el conjunto de herramientas que permiten transitar por un camino en el contexto de la investigación, tuvo una estrategia metodológica denominada *acción participativa*. Esta metodología implica la presencia de un observador que consigna la información y datos de lo observado como una manera de identificar, describir, analizar e interpretar el objeto de estudio, en este caso la comprensión lectora de los veintitrés estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Nuestra Señora de las Mercedes de Río Quito.

La estrategia de acción participación es la adecuada en este tipo de investigación debido a que se “Está interviniendo en su contexto y a unos sujetos” (González, 2012, p. 6). En este caso los sujetos de la investigación son los veintitrés estudiantes del grado noveno, quienes se encontraron comprometidos contribuyendo a identificar y elaborar una solución al problema estudiado.

La estrategia metodológica acción participativa tiene antecedentes que se remontan a la década de los años cuarenta del siglo XX. Kurt Lewin (1939) entendió esta metodología como un proceso continuo en espiral por el que se analizaban los hechos, se conceptualizaban los problemas, se planificaban las acciones pertinentes y se ejecutaban para luego pasar a un nuevo proceso de conceptualización. La manera como Lewin concebía este proceso estaba cargado de supuestos elitistas y de concepciones de cambio social.

Las técnicas empleadas estuvieron determinadas por el uso de textos narrativos de la literatura afrocolombiana que se tienen en la institución donde se realizó la investigación. Los textos narrativos de la literatura afrocolombiana son posibilidades para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, toda vez que estos tienen la fuerza de transmitir una sabiduría

porque responden a una realidad vivida en la historia misma de su gente, es decir, comparte un conocimiento impregnado de identidad. Esta realidad permite que los estudiantes comprendan e interpreten no solo un texto, sino todo su entorno vital.

Los resultados parciales que se pueden recibir como una discusión parcial, estuvieron determinados por las dificultades manifiestas que tienen los estudiantes a la hora de leer, entender, analizar e interpretar los textos. Cuando esto sucede hay mayores posibilidades de desestabilizar sus procesos de aprendizajes, los cuales se manifiestan en que no recuperan información explícita del contenido del texto, no identifican la estructura explícita del texto y no reconocen información explícita sobre los propósitos del texto. Además, se reduce la capacidad de comprender lo que se asocia a la disposición con la que el estudiante se acerca al texto, la relación simbiótica, su atracción, que finalmente desembocará en una apropiación y relectura de su realidad.

En esto radica la importancia de los textos narrativos afrocolombianos como una posibilidad que busca suplir la insuficiencia de la comprensión lectora de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Nuestra Señora de las Mercedes de Río Quito, debido a que estas lecturas están cargadas de significados que se encuentran a la base de una realidad con una referencia ancestral, cultural y de arraigo; son un tipo de lectura con significado contextualizado para el estudiante. Por lo tanto, se escogió una secuencia didáctica relacionada con la estrategia: vocabulario, lenguaje y predicción (VLP), la cual ha sido modificada según las observaciones y necesidades de los estudiantes, a partir del uso de textos narrativos de la literatura afrocolombiana. Esta facilita el reconocimiento y enriquecimiento de nuevas palabras que los llevan a la predicción de situaciones y análisis de inferencias en el proceso lector.

Con pretensiones muy amplias surge en América Latina una nueva propuesta metodológica con el fin de contribuir a que se produzcan cambios radicales a nivel social. La IAP nace en los años setenta. En el año 1977 este método queda desarrollado en una reunión que se llevó a cabo en Cartagena.

La IAP fue asumida paulatinamente por las ciencias humanas, las ciencias de la educación, la pastoral y la teología, desde esas orientaciones iniciales de la sociología. Es en este periodo donde se inicia el llamado proceso de reconceptualización del trabajo social, lo que supone superar la politicidad y la ideologización que lo había caracterizado da origen a diferentes tipos de reformas metodológicas, todas ellas intentaron impulsar a los sectores populares y procurar que las intervenciones tiendan a producir transformaciones sociales (Ander-Egg, 2003, p. 32).

La IAP se compone de tres términos. Se trata de un sistema reflexivo, sintético, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algunos aspectos de la realidad:

La investigación [...] constituye un conjunto de procedimientos operacionales y técnicos para adquirir un conocimiento útil para la población, con el propósito de que pueda actuar transformando la realidad social en la que se inserta. Por otro lado, facilita a la población involucrada los conocimientos necesarios para actuar con el propósito de resolver algunos de sus problemas o satisfacer algunas necesidades. (Ander-Egg, 2003, p. 32).

Ander-Egg (2003) afirma que la *acción* “permite que la gente involucrada conozca críticamente el porqué de sus problemas y necesidades, descubra más intereses reales y, teniendo en cuenta sus recursos emprenda acciones para transformar su realidad” (p. 33).

La *Participación* para Ander-Egg (2003) es una actividad en la cual están involucrados todos los agentes de la investigación, investigadores y los destinatarios de la investigación, “[a] los cuales no se les considera objetos pasivos de la investigación, sino más bien sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar la realidad en la que se encuentran inmersos” (p. 32).

En este sentido, para Ander-Egg (2003) *acción y participación* tienen como objetivo de estudio establecer lo que se va a estudiar, el cual se decide por lo que interesa a un grupo de personas, a un colectivo. Establece la finalidad última de estudio, es decir, para qué es la transformación del problema que afecta a los involucrados, la intención de todo el estudio investigativo se orienta a intervenir la vida social. Fija un proceso secuencial: “conocer-actuar-transformar, lo que permite una intervención al sensibilizar a la población sobre sus propios problemas, profundizar en el análisis de su propia situación u organizar y movilizar a los participantes” (Ander-Egg, 2003, p. 32). De alguna manera, procura establecer una dialéctica entre el conocimiento y la acción, actúa sobre la realidad, se articula la investigación y la práctica. También exige formas de comunicación entre iguales con el propósito de realizar un trabajo común e invita a investigadores y agentes a investigar, a tener un compromiso serio en el programa, llamándolos a participar y transformar el contexto social. Es una propuesta metodológica que encierra limitaciones y posibilidades.

Para el análisis de los resultados de acuerdo con el método asumido, se siguen las siguientes etapas: el diario de campo, portafolio y pos-test. En la etapa del diario de campo se accedió a los puntos de vista o relatos que aportan los participantes acerca de la caracterización de comprensión lectora por parte del investigador. Lo descrito se asume como una unidad de sentido. Sin embargo, en este primer momento el acercamiento implica privilegiadamente conservar los

aportes de los participantes sin alterarlos, reflejando lo más fielmente posible la realidad vivida por ellos en relación al tema de investigación.

En un segundo momento, la etapa del portafolio, instrumento de registro que llevaban los estudiantes del grado noveno, se consignaron y verificaron el proceso de la comprensión lectora de acuerdo con el ritmo de las actividades realizadas por ellos mismos. Por tal motivo, se rastrean en la información las unidades de sentido concebidas por algunos, tales como categorías de análisis. A través de estas, las descripciones pasan de opiniones o vivencias empíricas a materiales de análisis que son objeto de reflexión que entran en interacción con el proceso de la comprensión lectora. La vivencia se vuelve fenómeno en la medida en que hace visible algo esencial. El momento e instrumento del portafolio implican el estudio y análisis en el contexto donde se realizó la presente investigación.

El último momento del pos-test, permitió la consolidación de la reflexión final representada en la consolidación de la descripción general, la lectura reflexiva de cada descripción, la identificación de los temas centrales o categorías iniciales y emergentes, el registro de dichas categorías esenciales, la identificación de nuevas categorías, la descripción de lo extraído como una estructura o relato global, la relación de lo obtenido con las investigaciones previas y la consolidación final del análisis.

Los actos del habla y su relación con la lectura

Los actos del habla y la relación con el proceso de la lectura a partir de la secuencia didáctica vocabulario, lenguaje y predicción (VLP) posibilitan que los cuentos *Alto Congo*, *Los caminos de la libertad*, *Valle del río Cauca*, *Porque así era la gente*, *Tío conejo y tía zorra*, *Tío tigre y tío conejo*, *Hermano araña*, *hermano tigre* y *el almuerzo de mantequilla* y *La aventura de tío conejo*, promuevan el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Nuestra Señora de las Mercedes de Río Quito.

Los seres humanos siempre están en comunicación constante. Para ello, se valen de signos, expresiones, vocablos y usos culturales presentes en los entornos vitales. De ahí que esa comunicación sea exacta y precisa respecto al sujeto emisor como al receptor y que las palabras estén llenas de contenidos que van más allá de su composición gramatical. Por citar un ejemplo, la expresión "¡Hoy hay barrio!" en el contexto de la comunidad de Villa Conto, hace referencia a que hay encuentro de fútbol interbarrial. Si el oyente no está relacionado con este contexto particular, será muy difícil que interprete el mensaje que hay detrás de dicha expresión. Hablar pasa a ser un acto social que facilita a los miembros

de un grupo, cualquiera que sea, generar canales de comunicación y así entrar en una interacción mutua. Por lo tanto:

El término clave desarrollado principalmente por filósofos como Austin y Searle en la década del 60, es el de acto de habla (speech act). Un acto de habla es el acto llevado a cabo cuando un hablante produce un enunciado en una lengua natural en un tipo específico de situación comunicativa. Tal situación recibe el nombre de contexto. Ello significa que un acto de habla no es solo un acto de «hablar» o de «querer decir», sino, además, y de manera decisiva, un acto social, por medio del cual los miembros de una comunidad hablante entran en interacción mutua (Mayoral, 1987, p. 172).

Los actos del habla en el desarrollo de la comprensión lectora hacen posible que las palabras tengan significado dentro en un grupo social específico. Otro autor que relaciona el término antes descrito es Bachioqui (2010) quien afirma: “detrás de toda emisión existe una intención, en otras palabras, cuando un orador pronuncia una oración esta no solo describe o informar algo, sino que representa una acción por sí sola” (p. 336). Solo cuando se es capaz de interpretar y contextualizar las palabras correctamente, se posee la auténtica comunicación entre las partes involucradas.

Una comunicación auténtica involucra a dos o más individuos entre los cuales se desarrollan una serie de palabras, signos, imágenes o escritos cargados de diversos significados que serán reinterpretadas en cada oyente de manera subjetiva, generando así el diálogo y la comprensión en lo que a ambos interesa o desean. La comunicación, aunque es un lenguaje universalmente reconocido en cada ser vivo, adquiere un factor de complejidad mayor en individuos como el *Homo sapiens*, porque en este entran a jugar un papel importante los actos del habla por su capacidad de pensar y elaborar nuevas ideas, lo que implica que cada palabra adquiere una nueva significación subjetiva que depende del oyente receptor.

La teoría de “Los actos del habla”, fue enunciada por el filósofo John L. Austin perteneciente a la filosofía analítica o filosofía del lenguaje desarrollada a mediados del siglo XX, que centra su atención en el análisis del lenguaje. La importancia de esta teoría radica en que permite identificar los aspectos más significativos que están dentro del discurso enunciado y son significativos para el oyente, lo hacen válido, relevante y significativo para el receptor. En su libro *How to Do Things with Words* (1962) propone:

En 1962, con su libro “How to Do Things with Words” (Cómo hacer las cosas con las palabras), John Austin se convirtió en el padre de la teoría de los actos del habla, al establecer que al decir una cosa también se hacía otra, además del simple hecho de decirlo, como pedir o prometer. Más tarde, John Searle retomó y perfeccionó la teoría de Austin sobre los actos del habla e hizo una extensión del análisis; en esta, Searle propone los actos de habla, actos lingüísticos o actos del lenguaje para estudiar

algunos problemas de la filosofía del lenguaje; al mismo tiempo establece que es importante estudiarlos ya que hablar una lengua consiste en realizar actos de habla como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas (Bachioqui, 2010, p. 336).

Esto quiere decir que toda palabra tiene una fuerza cargada de múltiples significados que están correlacionados con su estructura gramatical, corporal y contextualizada del sujeto origen y la interpretación propia del sujeto receptor. Los actos del habla permiten un canal de comunicación e interacción entre el emisor y el receptor en la medida en que este último logre, en palabras de Barchioqui (2010) “llevar la interpretación más allá de las palabras” (p. 346).

De allí la necesidad de saber leer entre líneas los contenidos profundos de las palabras. Así llegamos al punto de entender que todos los actos del habla están estrechamente relacionados con la lectura, este elemento fundante y fundamental que subyace en todos los aspectos cotidianos de comunicación en una sociedad. Si la sociedad está inmersa en la comunicación como mecanismo de interacción, se hace necesario que esa lectura contextualizada le permita al individuo, sujeto de un grupo social, leer e interpretar esos actos de habla para integrarse y generar nuevos aprendizajes:

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes que realizamos en la vida. De ella dependen en gran medida otros aprendizajes. La lectura se relaciona con el aprendizaje, el desarrollo del pensamiento y las capacidades cognitivas superiores como las reflexivas y críticas. Aprender a leer es aprender a pensar, generar ideas, relacionarlas o compararlas con otras ideas con experiencias anteriores, a analizarlas, a deducir, inferir y comprender. La lectura es una herramienta para lograr integrarse a la vida laboral, social y afectiva (Maqueo, 2006, p. 207).

En este sentido, la lectura es un proceso denso. Sin embargo, el acto de leer es una relación tripartita: yo, tú, ellos. Como herramienta del enriquecimiento de la espiritualidad (relaciones armoniosas), hace que todos los individuos se vinculen y participen de la riqueza que generan dichos actos de habla. De esta manera, se pueden realizar como personas capaces de entender y aportar aprendizajes surgidos a partir de la *lectura contextualizada* de los actos del habla. Una lectura contextualizada hace referencia a la interpretación propia que cada individuo hace desde el punto de vista cultural, social, histórico, etc., de lo que lee o escucha como oyente receptor.

Cuando se comprende el sentido profundo del texto, se puede decir que realmente se está haciendo una verdadera lectura más allá de las simples expresiones o composición gramatical. Maqueo (2006) propone al respecto: “el significado del texto lo construye el lector cuando elabora una interpretación global de él a todo lo largo de la lectura” (p. 210). Dicha interpretación siempre

estará permeada o modificada por realidades propias del individuo, como la cultura, su historia, coyunturas sociopolíticas, etc., que dan un nuevo sentido a la vida del oyente. Todo texto modifica un contexto individual y colectivo en tiempos o circunstancias ajenas a lo que su autor pretendió decir en su momento, debido a que su interpretación final depende exclusivamente del oyente receptor subjetivo.

La comunicación hace parte de las necesidades más esenciales de todos los seres vivos. Responde a muchos usos y está determinada tanto por los contextos como por su complejidad gramatical, además de la interpretación del oyente; de este depende en gran medida la transformación material de lo expresado por el hablante. La comunicación requiere de unos aspectos o dimensiones del lenguaje en tanto signo, que aunque tienen puntos de vista distintos se complementan para contribuir a la comprensión del fenómeno del signo:

La sintaxis es el estudio de qué y cómo se dice o expresa (algo); la semántica el estudio de qué se quiere decir (al decir algo), y la pragmática el estudio de qué se hace (al decir algo). En otras palabras, la pragmática es aquella parte del estudio del lenguaje que centra su atención en la acción. Una sintaxis especifica las reglas según las cuales una expresión está "bien formada", y una semántica especifica las reglas de acuerdo con las cuales dicha expresión es "portadora de significado", la pragmática se ocupa de la formulación de las reglas según las cuales un acto verbal es apropiado (appropriate) en relación con un contexto. (Mayoral, 1987, p. 172)

Los actos del habla contienen en sí mismos una estructura lógica que promueve el diálogo. Esto permite que dicho acto de habla genere una comunicación enmarcada en una estructura gramatical para poder ser entendido, captado e interpretado por el oyente. Estas estructuras semióticas del lenguaje son necesarias en la construcción lingüística de las oraciones o enunciados. Sin embargo, no se puede dejar de lado el factor importante acerca de que la comunicación es ante todo acciones sociales. La comunicación no se puede desvincular de las manifestaciones espontáneas de los individuos, y está enclavada en realidades contextualizadas que facilitan el entendimiento y la comprensión de los actos del habla en los miembros de un grupo social o comunidad.

En toda comunicación literaria se desarrollan aspectos semióticos, a saber: sintáctica (qué y cómo se expresa algo), semánticos (los significados de las palabras, expresiones y oraciones) y pragmáticos (que se hace al decir algo), que hacen parte del constitutivo de un acto de habla. Todos estos aspectos, aunque juegan un papel preponderante en la estructura de la misma, no determinan su significado respecto a lo que puede concluir o significar cuando es percibida por el oyente. Moya (2009) comenta al respecto: "para la pragmática, los elementos extralingüísticos desempeñan un papel importante en la interpretación de cualquier evento comunicativo real, pues existe una distancia entre lo que decimos literalmente y lo que realmente queremos decir" (p. 229).

Las palabras o actos de habla no siempre transmiten un solo y único contenido, estos varían de acuerdo a la contextualización que el oyente finalmente le atribuye. El autor relaciona esto como un juego lingüístico: “el lenguaje consiste en mil juegos. Lo que se dice depende de su contexto, es decir, el significado de una palabra depende de su uso en una situación particular” (Moza, 2009, p. 233). Las palabras son lo que el oyente quiere que sean y signifiquen. Están determinadas por la significación profunda que el oyente dentro de su contexto quiere que sean.

Toda lectura tiene una interpretación contextualizada, la cual hace parte de la comunicación de cada individuo que dista mucho de la idea primigenia de su autor o de lo que él quiso decir. En este sentido, Moya (2009) citando a Austin plantea: “lo que hacemos con las palabras es lo que determina su sentido. Las palabras no tienen un significado determinado, sino que este depende del contexto en el que las usamos. Hacemos cosas con palabras” (p. 232). La comunicación está determinada por las diversas interpretaciones o inferencias que hacemos de los actos del habla producidos por el hablante, no tienen límite, espacio o tiempo. Por el contrario, están supeditadas a la experiencia del oyente.

Ahora bien, cuando se plantean los niveles de lectura enfocados desde la teoría de la comunicación literaria, Araujo y Delgado (2003) definen esto como:

La teoría literaria tiene como centro de su campo a la literatura, pero este puede ser visto desde su materialidad, como arte verbal, práctica significativa, acto de comunicación. Incluye las problematizaciones de lo literario y sus fronteras, la naturaleza del hecho literario, del lenguaje como representación, de la literatura como discurso ideológico [...] Las relaciones entre significado y significante, sentido, significación e interpretación. (p. 19)

En este sentido se hace referencia a la transversalidad que existe entre los elementos propios de los niveles de lectura, que dan como resultado la comunicación entre el hablante y el oyente, lo que equivale a decir que la comunicación se sirve de unos códigos semióticos necesarios para generar la comprensión. El modelo que utiliza la teoría de la comunicación es el modelo semiótico y su concepto central es el de código:

El acto de comunicar implica la remisión de una información codificada o cifrada que en manos del receptor y gracias a una clave para descifrarlo, es asequible a la comprensión. No debemos olvidar que no todo proceso comunicativo se realiza desde este modelo de código, en ciertos eventos comunicativos cotidianos predomina más la comunicación inferencial que la comunicación codificada. (Moya, 2009, p. 241)

Finalmente, es el oyente cotidiano quien termina modificando estos códigos transversales propios de la comunicación, dándole paso a la imaginación, la creatividad y el contexto para generar e interpretar sus propios actos del habla necesarios en esa comunicación:

[... El objetivo principal de una teoría de la comunicación es el de explicar cómo nos entendemos mediante la realización de ciertas clases de acciones que posibilitan la comunicación y de qué modo funciona todo el proceso de producción y comprensión del significado ligado a esas acciones. (Moya, 2009, p. 243)

Las acciones, gestos, contextos y usos particulares son determinantes en la interpretación final de ese acto de habla generador de comunicación. Comunicación necesaria y vital para la sociedad en la cual las personas desarrollan sus vidas, ya sea de manera individual o colectiva. La manera como se entienden e interpretan esas acciones contenedoras de significados posibilita la auténtica comunicación, el desarrollo y crecimiento de la sociedad. De esta manera, se garantiza la auténtica transmisión de sus usos, valores y costumbres para las generaciones futuras y la identidad de la cultura mediante la lectura de textos propios del contexto, como el caso del desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del grado noveno de la institución que facilitó el estudio.

La comprensión lectora en contexto

A los estudiantes del grado noveno se les proporcionó a manera de diagnóstico, las lecturas de textos narrativos de la literatura afrocolombiana como posibilidad de establecer si los textos narrativos denominados, como los cuentos *Alto Congo*, *Los caminos de la libertad*, *Valle del río Cauca*, *Porque así era la gente*, *Tío conejo y tía zorra*, *Tío tigre y tío conejo*, *Hermano araña*, *hermano tigre y el almuerzo de mantequilla* y *La aventura de tío conejo* permitían cierto grado de comprensión en los educandos. La lectura de los cuentos anteriormente citados en el aula de clase generó en los estudiantes el reconocimiento de la importancia de los conocimientos sobre la cultura como factor importante en el proceso de la comprensión:

Dado que esto es lo que permite comprender un texto, en caso de que no existan esos conocimientos es probable que no se comprenda nada. Pensemos en un posible titular de un periódico mexicano: "El Popo amenaza de nuevo". Imaginemos que un hablante colombiano lee sin tener ninguna referencia previa, ningún conocimiento o información que le permita descifrar esa expresión. Este lector obviamente cuenta con los conocimientos formales y textuales de la lengua, dado que es hispanohablante, pero le faltan conocimientos dentro de su teoría del mundo sobre qué o quién es el Popo, en qué sentido amenaza, a quien, etcétera. (Maqueo, 2006, p. 220).

En este sentido, la lectura de textos autóctonos dentro del mundo de la comunicación posibilita el fortalecimiento del vínculo entre emisor y receptor. Asimismo, genera conocimientos previos e interés por la lectura a tratar, en este contexto los cuentos de la literatura afrocolombiana, como la búsqueda de las respuestas a las preguntas: ¿Qué dice el texto? ¿Cuáles son los personajes?

¿Quién narra? ¿Cómo narra? ¿Cuál la moraleja del texto? En este aspecto, podemos decir que la lectura exige:

Una actividad previa a la lectura, consistente en una discusión sobre los problemas a que se enfrentan los pájaros para sobrevivir durante el invierno. Una vez que los alumnos han expresado e intercambiado sus ideas y conocimientos relacionados con el tema, el profesor los anima para que lean un artículo relacionado con el mismo asunto: indagar si las aves tienen otros problemas para sobrevivir durante las ventiscas. (Maqueo, 2006, p. 225)

Un ejercicio previo a la lectura en los estudiantes posibilita que cada uno de ellos se enfoque en el tema, la lectura y un camino posible para comprender e interpretar textos por parte de los educandos, lo que favorece una adecuada comprensión del mismo. El autor insiste en la necesidad de mejorar y apropiarse de este tipo de estrategias, aplicándolas en todas las áreas del saber, dado que la lectura es transversal en todas las asignaturas.

El hábito de la lectura tiene un componente personal, alguna motivación relacionada con el autor o el tema a leer, incluso con la historia que se cuenta y de la cual habla el texto. Siempre habrá algo detrás de cada libro abordado. Se lee porque se quiere comprender algo sucedido. Por ejemplo, el profesional busca artículos que lo renueven en relación con la carrera o campo de interés. Por tanto, no siempre es fácil iniciar a alguien en la lectura, se necesitan muchos y diversos métodos que lo atraigan, ya sea por el tema que hay entre líneas o por el autor quien la cuenta.

En este sentido, como expone Maqueo (2006): “el fracaso en la enseñanza de la comprensión lectora, en buena medida, reside en el tipo de materiales que se le presentan al alumno: distantes, sin interés para él, difíciles de comprender léxica, gramatical y temáticamente” (p. 247). Esto quiere decir que una de las tantas exigencias dentro del desarrollo de la comprensión lectora está en la selección de textos narrativos que interpelen a los estudiantes en sus respectivos contextos de aprendizajes.

Componentes de la comprensión lectora

El trabajo del lector es decodificar el mensaje presentado implícita o explícitamente en el texto sin hacer referencia a sus propias experiencias, el entorno cultural en que se redactó el texto o las intenciones del autor. Lo que equivale a decir que, la comprensión de la lectura es un proceso que requiere ciertas etapas y que cada etapa exige un procedimiento como requisito que conduzca a los estudiantes a una satisfacción por lo menos parcial acerca de lo que han comprendido. Además, la comprensión de la lectura como proceso exige el de-

sarrollo de modelos, es decir, patrones que permitan guiar a los estudiantes en el proceso de la comprensión, en este caso, de la lectura, por ejemplo:

El modelo transaccional se basa en la suposición de que un texto adquiere diversos significados para diferentes lectores, no obstante, las intenciones del autor o el contenido textual. Bajo este modelo, los lectores interpretan un texto desde la perspectiva de sus propias metas y objetivos dentro de un contexto particular. Por ello, construyen el significado con referencia al conocimiento previo del tema, experiencias lectoras anteriores y los objetivos de la situación actual. (Jackson, 1998. p. 1201).

Los resultados sitúan a la mayoría de los informantes en el modelo transaccional, el cual favorece la comprensión del texto. No obstante, en el estudio se da pie al surgimiento de modelos mixtos. Se encuentra que el acercamiento al texto, la frecuencia de lectura, la variación en estrategias, la personalización y la crítica del texto son características que se relacionan con los modelos epistemológicos de lectura. Cerchiaro, Paba y Sánchez desarrollaron en 2011 una revisión conceptual de la relación entre metacognición y comprensión lectora. Comienzan exponiendo que:

Al principio la lectura es un objeto de conocimiento, que luego se convierte —según Vygotsky— en un instrumento para asimilar conocimientos; esto se hace evidente en la vida universitaria, donde al estudiante se le exige que lea de manera intencional, autónoma, reflexiva y crítica para responder a los requerimientos académicos. Plantean que muchas de las dificultades con esta habilidad se asocian a deficiencias en procesos cognitivos y metacognitivos, teniendo en cuenta que el lenguaje es un proceso cognitivo y la lectura es una forma de lenguaje. (Cerchiaro et al., 2011, p. 100)

A manera de ejemplo, de acuerdo con el estudio que realizaron los investigadores y que anteriormente se citó, consideran que:

El componente metacognitivo juega un papel fundamental en la comprensión lectora. Se han llegado a distinguir dos componentes metacognitivos claves para regular la comprensión lectora: el conocimiento del propósito de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer), la cual requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y dirigirla hacia una meta concreta. (Cerchiaro, et al., 2011, p. 103)

Vistas así las cosas, los docentes tienen el imperativo de aplicar un modelo de clase donde los niños, niñas y jóvenes, descubran verdades que para nosotros son muy conocidas pero que para ellos serán nuevas e interesantes. Un modelo de clase que les permita ser creativos y participativos donde el educando sea capaz de desarrollar sus capacidades intelectuales y cognitivas y deje a un lado el método tradicional. Esto se logra a través de la aplicación de estrategias innovadoras.

Por consiguiente, la educación como la estrategia fundamental para que las personas alcancen su humanización, se encuentra ligada a los intereses y

necesidades concretas de una población capaz de ofrecer las condiciones para la igualdad y la justicia social.

Y como dice Goodman (1982), aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos. Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos.

En este sentido, el desarrollo del lenguaje oral y escrito no son realmente muy diferentes. Ambos dependen del desarrollo del proceso a través de su utilización funcional. Por la misma razón, se cree que solamente se aprende a leer y a escribir una vez. Si se es letrado en una lengua es muy fácil llegar a ser letrado en otra. Más aún, una vía importante para aprender una segunda lengua es a través de la lectura. A menudo la primera lengua procesa una segunda lengua que va a ser adquirida por personas que ya son letradas en otra lengua.

No es más difícil aprender a leer y a escribir que aprender el lenguaje oral. Pero los programas de instrucción deben apartarse de las tradiciones de tratar la lengua escrita como un tema escolar para ser dominado. Más bien deben basarse en una comprensión del proceso y en el crecimiento natural del niño dentro de la lengua escrita.

Niveles de la comprensión lectora

Parafraseando a Solé (2006), en el desarrollo del ejercicio de leer se puede entender que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, lo que viene a significar que leer es una necesidad desde una información captada por el lector que tiene que ejercitarse para poder descifrar los símbolos y códigos que se encuentran en la lectura. Esto constituye un imperativo que viene a ser significativo, una tarea para cada lector en miras de comprender lo leído y que como resultado se produzca una comprensión parcial o total del texto. En esta línea lo plantea también Defior (2000): “leer es un esfuerzo en busca de significados, es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias” (p. 39).

Esto quiere decir que el proceso de la comprensión lectora demanda sentidos, entendiendo estos como los fundamentos que orientan un hacia un horizonte y una finalidad. El horizonte tiene una base y esa base está determinada por cada uno de los respectivos niveles como lo son: sintáctico, semántico, pragmático e inferencial; la finalidad se muestra mediante el grado de la comprensión de lo leído por cada estudiante del grado noveno de la Institución Educativa Nuestra Señora de las Mercedes de Río Quito.

La presencia de los cuatro niveles de lectura anunciados anteriormente, hace que el desarrollo de los dos primeros niveles ayuden a los estudiantes a comprender y reconocer las palabras dentro de la estructura gramatical y el significado de estas. Sin embargo, estos dos niveles se quedan desarticulados porque para los docentes el hecho de que el estudiante conozca las palabras y sus significados no quiere decir que haya alcanzado el nivel de comprensión lectora.

Según Cassany, Luna y Sanz (1998), “la lectura es uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escuela, esto se logra a través de la lectura de libros, periódicos, revistas y otros, la cual nos proporciona conocimientos en cualquier disciplina del saber humano” (p. 11). También la lectura se puede ver y aplicar como un proceso que implica la articulación entre lo visto, lo leído y su significado que transforma la vida del lector. Por lo tanto, “la lectura es el instrumento que enriquece y estimula intelectualmente al lector” (Condemarín, 2001, p. 58). Con base en esto, se puede constatar que “el lenguaje escrito constituye la meta última de la lectura, pues incluye entender la esencia del significado a través de su relación con otras ideas, hacer inferencias, establecer comparaciones y formularse preguntas relacionadas con él” (Condemarín, 2001, p. 59).

La lectura no solo se puede aceptar como proceso, sino que también puede ser asumida como sistema y como sistema tiene una estructura. Dentro de la estructura existen etapas y cada una tiene un nivel de comprensión de lo leído. La lectura es un mensaje. Un mensaje que exige ser descifrado. Un mensaje que después de ser leído amerita ser entendido, analizado e interpretado.

Sánchez (2011), considera que el mensaje tiene una instancia:

Para que un mensaje sea procesado tiene que ser previamente recogido y analizado por los sentidos, que son los mecanismos perceptivos que extraen la información gráfica de la hoja y lo almacenan durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial llamado memoria icónica. (p. 42)

En este sentido, el nivel sintáctico propone dentro de la comprensión lectora el requerimiento de que exista la fusión de lo que se ve —percepción, símbolos, palabras, vocabulario—, con el significado de los objetos contemplados y los del mensaje que se anuncia mediante los elementos de las oraciones gramaticales. En este proceso el estudiante pasa a ocupar el último lugar, un lugar relevante porque debe “extraer el mensaje de la oración para integrarlo con sus conocimientos. Solo cuando ha integrado la información en la memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión” (Sánchez, 2011, p. 39).

Condemarín (2001), define a la comprensión lectora como un proceso interactivo, recibido de la información del lector de acuerdo a la edad, grado de instrucción, nivel socioeconómico, contenido y complejidad del texto, factores

psicolingüísticos sintácticos y semánticos para el logro del significado. Lo que viene a significar para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje que:

La comprensión a que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que se presentan en el juego y se unen a medida que codifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La lectura es un medio, que nos acerca a la comprensión de los demás, de los hechos que han vivido y descubierto, de lo que han concebido en su mente o que han imaginado. (Sánchez, 2011, p. 42)

Nivel sintáctico

Según Cueto (1999), el procesamiento sintáctico es el conocimiento acerca de la estructura del lenguaje a través del cual el lector infiere la estructura profunda para llegar al significado. Aunque el reconocimiento de palabras o procesamiento léxico es un componente necesario para llegar a entender el mensaje presente en el texto escrito, no es suficiente. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es en la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje. Este nivel exige un análisis que está determinado por "tres operaciones principales", según Sánchez (2011):

- Asignación de las etiquetas correspondientes a las distintas áreas de palabras que componen la oración, sintagma nominal, verbo, frase subordinada, etc.
- Especificación de las relaciones existentes entre estos componentes.
- Construcción de la estructura correspondiente, mediante ordenamiento jerárquico de los componentes.

Para la comprensión lectora es necesario que este nivel aparezca, debido a que la comprensión lectora como proceso permite el desarrollo adecuado del análisis de la oración gramatical:

El agrupamiento correcto de las palabras de una oración en sus constituyentes, así como el establecimiento de las interrelaciones entre los constituyentes, los consigue el analizado sintáctico gracias a una serie de claves presentes en la oración. Estas son algunas de las más importantes: el orden de las palabras, palabras funcionales, significado de palabras. (Sánchez, 2011, p. 45)

Nivel semántico

Según Sánchez (2011), "el procesamiento semántico incluye tanto la experiencia como el conocimiento general y conceptual del lector, permite dar el sentido de lo que lee, el siguiente y último de los procesos que interviene en la comprensión lectora" (p. 47). El proceso de la comprensión lectora es determinante para extraer el significado de la oración o texto y de integrarlo junto con el resto de los conocimientos que posee el lector. Esta operación consta por consiguiente de dos subprocesos:

La extracción del significado y la integración en la memoria. La extracción del significado consiste en construir una representación o estructura semántica de la oración o texto en la que vienen indicados los papeles de actuación de los elementos que intervienen en la acción señalada por el verbo. Integrar el significado en los conocimientos del lector representa que el proceso de comprensión no termina en la extracción del significado de la oración o texto, sino cuando se integra ese significado en la memoria, ya que comprender no solo implica construir una estructura sino además añadir esa nueva estructura con los conocimientos que el lector ya posee. (Sánchez, 2011, p. 48)

El mensaje leído desde este nivel permite integrar los mensajes en la memoria como una necesidad que tiene como finalidad: “establecer un vínculo entre esta nueva estructura y los conocimientos que ya se poseen, y este vínculo se consigue introduciendo en el mensaje información que el lector ya posee y que le servirá para activar los conocimientos correspondientes” (Sánchez, 2011, p. 49).

Por la presencia del nivel semántico es que el estudiante del grado noveno puede extraer significado para luego integrarlo a los conocimientos adquiridos y, aún más, puede fusionarlo a la vida cotidiana que se desarrolla en un determinado contexto. Como lo expone Cueto (1999) “lo principal del procesamiento semántico consiste en que permite extraer el significado de la oración o texto y asimilarlo a la estructura de conocimientos que posee el lector” (p. 29).

Nivel pragmático

La lectura como ejercicio pedagógico y estrategia pedagógica que promueve la comprensión está dentro del mundo de los símbolos. Las palabras son símbolos. Lo que se lee son símbolos. Estos símbolos exigen ser articulados a un contexto para que además de ser visibles, adquieran la connotación del sentido y del significado dentro del contexto y los conocimientos de los estudiantes articulados a la medida del aprendizaje y el grado de comprensión.

Este nivel de lectura proporciona la posibilidad de interpretar. Se asume interpretar como descifrar los códigos y el mensaje de los símbolos que el autor mediante un texto, plasma ideas o teorías y fomenta con el texto que el lector desarrolle las competencias de conectar lo leído con el contexto. Este ejercicio de conexión permite que el lector no perciba el mensaje de manera superficial, sino de una forma más profunda, hasta llegar a comprender mediante la correspondencia entre el mensaje, lo que dice el texto y los múltiples significados que se pueden articular con el contexto donde se realiza la lectura, no sin antes tener en cuenta, que en este nivel de lectura, el lector alcanza las competencias de hacer conjeturas para llegar a conclusiones con respecto a lo leído.

Conclusiones

La metodología basada en las experiencias significativas es posiblemente la mejor alternativa que se ha venido utilizando como mecanismo de ayuda y planteamiento a la salida de las problemáticas que se han presentado en los últimos años en el contexto de la educación en Colombia, específicamente en lo que respecta a la comprensión lectora en los estudiantes. Las experiencias significativas son una herramienta de expresión individual y colectiva que están permitiendo que los docentes puedan desarrollar proyectos de aula a través de una educación inclusiva. Se parte de las necesidades de los estudiantes y se tienen en cuenta los recursos de los entornos, y promoviendo en ellos el sentido de investigación y expansión del trabajo en y fuera del aula por todos los rincones del desarrollo que viven ellos.

No hay que olvidar que la realidad actual permite a la educación guiar a los estudiantes a pensar, crear, revisar, reconstruir y plantear estrategias de solución a las problemáticas que día a día se les presentan a nivel del aula, familiar, local y nacional, lo que los lleva a enfrentar las situaciones que les presenta el mundo actual. Se debe tener en cuenta la realidad social de los educandos para generar en ellos un espíritu autocrítico que los lleve a ser transformadores de su realidad y entorno; partiendo de los saberes previos y culturales que ellos tienen para entender su mundo, su realidad.

Los maestros tienen que ser sujetos políticos. Hay que saber leer el mundo, ser sujetos autocríticos para no repetir lo que han hecho los demás y no quedarse estancados ante una sociedad que día a día se hace más exigente. En la escuela o colegio, hay que darles la oportunidad a los estudiantes, para que sean artífices de su propio conocimiento a través de todo el proceso educativo, teniendo en cuenta que el conocimiento se construye entre las personas en la medida en que interactúan unas con otras, permitiéndoles ser autocríticas.

Desde una visión holística del proceso educativo, hay que reivindicar una educación centrada en los estudiantes y sus circunstancias vitales, inclusivas, lideradas por docentes que tengan y desarrollen sensibilidad en el contexto y en la historia de los estudiantes. Se necesitan unos centros que sean focos de transformación con una responsabilidad intrínsecamente asociadas al rol educativo dentro de la sociedad, compartida con otros agentes: unos centros que tomen partidos por la comunidad a la que pertenecen, den respuestas a sus inquietudes y necesidades, alienten los procesos de cambios, den voz a quienes han sido silenciados. En definitiva, que sean guías de la comunidad.

Hay que tener en cuenta que la escuela no ha de liderar necesariamente estos procesos, pero debe ser una pieza clave en los mismos en la que juegue su papel de referente en el engranaje comunitario y dentro del proceso de enseñanza-

aprendizaje, a través de la práctica pedagógica o desarrollo de la labor docente. La educación es el pilar o guía fundamental para recomponer una sociedad que necesita estrategias para reformular un mejor ambiente social; en donde los seres humanos comprendan que a partir de las diferencias individuales se debe ser mediadores, cooperadores, concertadores en la construcción de un mundo colectivo mejor.

Teniendo en cuenta los contextos educativos del país, el primer aporte va encaminado hacia el Ministerio de Educación Nacional como ente encargado de la elección y ordenamiento de las políticas y planes educativos a desarrollar, lo que sugiere una orientación en la escogencia de estos de acuerdo a las necesidades y entornos educativos. En estos se desarrolla la actividad educativa, puesto que estos influyen directamente en los currículos que se deben llevar a cabo en las instituciones educativas.

La praxis transformadora debe ser constante y duradera para lograr los objetivos propuestos, rescatando la tradición del pensamiento en el sentido de la educación como eje fundamental para la liberación y transformación de las sociedades y la lectura de los docentes, primer lugar y de los estudiantes en segundo lugar.

Finalmente, se debe concientizar a los educandos para que puedan crear procesos de lectura, búsqueda, independencia y a la vez solidaridad con sus congéneres, en cualquier situación que se les presente, de esta política neoliberal que consume al atraso. Es por ello que la pedagogía transformadora significa, pensar y ejecutar científicamente las cosas, principalmente la educación: desentrañar todo el devenir que histórica y orgánicamente han sido la concepción dialéctica del mundo aplicada a la educación, para concebir la vida y el mundo como un proceso, concebir la realidad como un objeto del conocimiento, de práctica y transformación, que significa reconstruir la práctica y el conocimiento a través del pensamiento científico.

Esto quiere decir pensar en la sociedad más allá de lo establecido y combatir lo injusto desde la educación, partiendo de la realidad, conocerla correctamente para cambiarla. No se debe olvidar que frente a este proceso de enseñanza siempre se debe contextualizar el quehacer educativo en el aula porque a partir de allí es de donde se puede iniciar y avanzar, formar individuos con valores, capaces y pensantes frente a la problemática que los circunda, desde el ejercicio de la lectura de textos propios del contexto cultural de los estudiantes.

Agradecimientos

Este artículo es resultado de un proceso de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, que tuvo como epicentro a la Institución

Educativa de Nuestra Señora de las Mercedes del municipio de Quibdó (Chocó) entre el 2018 y el 2019 en estudiantes del grado noveno de aquella institución.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación Acción-Participación*. Buenos Aires: Grupo editorial Lumen Hvmánitas.
- Araujo, N. y Delgado, T. (2003) *Textos de teorías y críticas literarias (De formalismo a los estudios poscoloniales)*. Habana / México: Universidad de La Habana / UAM-I.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Oxford: At The Clarendon Press.
- Bachioqui, L. E. (2010). La interpretación y los actos de habla. *Mutatis Mutandis*, 3(2), 333-348.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cerchiaro, E., Paba, C. y Sánchez, L. (2005). *El acto del habla desde los textos narrativos*. Barcelona: Herder.
- Condemarin, J. (2001). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- Cueto, Á. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Defior, M. (2000). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Goodman, A. (1982). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lewin, K. (1939). Teoría de campo y experimento en psicología social: conceptos y métodos. *Revista estadounidense de sociología*, 44(6), pp. 271-299.
- Malagón, M. F. (2003). *Planificación institucional en la educación: un reto estratégico de cambio para los gerentes educativos innovadores*. Bogotá: 3R Editores.
- Maqueo, A. M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México: Limusa.
- Mayoral, J. A. (comp.). (1987). Pragmática de la comunicación literaria. T. A. VAN DIJK, *Studies in the Pragmatics of Discourse*, 5, 243-263.
- Mosquera, J. (1999). *La Etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar*. Bogotá: Docentes editores.
- Moya, P. C. (2009). Aproximación pragmática a los conceptos de acto de habla y de acción comunicativa: desde el Jardín de Freud. *Revista de Psicoanálisis*, (9), 229-244.
- Proyecto Educativo Institucional. (PEI). *Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora de las Mercedes*. Villa Conto-Río Quito. 2016. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos293647archivo_pdf_plansectorial.pdf
- Sánchez, D. (2011). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y palabra*, 15(72), 1-26.
- Searle, J. (1982). *La filosofía del lenguaje. Diálogo con John Searle*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Solé, R. (2006). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista de Humanidades*, 28, 108-119.

La comprensión lectora fortalecida por los textos expositivos*

María Elizabeth Bustamante

Institución Educativa Miraflores, Medellín, Colombia
lizb1504@gmail.com

Sara Hernández Moreno

Institución Educativa San Pablo, Medellín, Colombia
hernandez.sara03@gmail.com

María Victoria Restrepo Higueta

Institución Educativa Compartir, Medellín, Colombia
vicky1068@gmail.com

Paola Andrea Ríos Escobar

Institución Educativa San Pablo, Medellín, Colombia
parios25008@gmail.com

RESUMEN

Este artículo parte de la hipótesis de que a mayor uso de los textos expositivos, mejor es el grado de comprensión lectora de los estudiantes. Se busca resaltar algunos resultados emanados de la investigación *Prácticas de lectura con textos expositivos para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado 5°*, a través de unas secuencias didácticas, en las Instituciones educativas San Pablo y Compartir. La investigación, bajo un enfoque cualita-

tivo y con el diseño de las secuencias con estrategias y actividades intencionadas, permitieron establecer algunas consideraciones en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora para estudiantes y docentes, y potenciar el trabajo con los textos expositivos.

Palabras clave: comprensión lectora; textos expositivos; secuencias didácticas; grado quinto.

* Cómo citar: Bustamante, M. E., Hernández Moreno, S., Restrepo Higueta, M. V. y Ríos Escobar, P. A. (2019). La comprensión lectora fortalecida por los textos expositivos. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 133-147. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a8>
Recibido: 15 de mayo de 2019.
Aprobado: 25 de septiembre de 2019.

Reading Comprehension Strengthened by Expository Texts

ABSTRACT

This article is based on the hypothesis that the greater the use of expository texts the better the reading comprehension level among the students; it aims to highlight some results derived from the research *Prácticas de lectura con textos expositivos para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado 5°* (Reading practices with expository texts for the improvement of reading comprehension in 5th-grade students) through a series of didactic sequences in the San Pablo

and Compartir schools. The research was performed under a qualitative approach and it allowed, through the design of the sequences with a strategy and intentional activities, to establish some considerations around the teaching-learning processes of reading comprehension for students and teachers and thus invigorating the work with expository texts.

Keywords: reading comprehension; expository texts; didactic sequences; fifth grade.

A compreensão leitora fortalecida pelos textos expositivos

RESUMO

Este artigo parte da hipótese de que quanto maior o uso dos textos expositivos, melhor o grau de compreensão leitora dos estudantes. Além disso, pretende destacar alguns resultados da pesquisa “Práticas de leitura com textos expositivos para melhorar a compreensão leitora nos estudantes do 5º grau”, por meio de sequências didáticas, nas instituições educativas San Pablo e Compartir, Colômbia. A pesquisa, de

abordagem qualitativa e com desenho das sequências com estratégias e atividades intencionadas, permitiu estabelecer algumas considerações sobre os processos de ensino-aprendizagem da compreensão leitora para estudantes e docentes, e potencializar o trabalho com os textos expositivos.

Palavras-chave: compreensão leitora; textos expositivos; sequências didáticas; quinto grau.

Introducción

Los diseños curriculares en Colombia en el área de lengua castellana hacen una apuesta grande a la comprensión lectora, es ella la encargada en las pruebas estandarizadas de medir y evaluar a los estudiantes. El bajo rendimiento de los estudiantes del Valle de Aburrá en las pruebas Saber y el desempeño de las instituciones en las cuales fue realizada la intervención, con promedios muy por debajo de la media nacional, hicieron necesaria la investigación *Prácticas de lectura con textos expositivos para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado 5°*.

Luego de conocer los contextos socioculturales y de revisar el informe detallado de lenguaje, se enunció la problemática que se vivía alrededor de la comprensión lectora en ambas instituciones. Por ello, fue indispensable establecer mecanismos que intervinieran las ausencias en los procesos de comprensión de la información. Las principales razones estaban movidas por un déficit en la decodificación fluida de la lectura. Los estudiantes decodificaban de manera automática pero no comprendían lo que leían debido al uso de metodologías silábicas que se centran en la lectura de palabras, y en unas orientaciones encaminadas a la lectura recorrida, pero especialmente cuando las pruebas de Estado establecieron tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual, como base para identificar qué tanto sabe un estudiante y qué es capaz de hacer con ese conocimiento.

En este punto se hizo comprensible la necesidad de incentivar el uso de los textos expositivos como mecanismo de aprendizaje transversal para el fortalecimiento de los niveles de lectura, y potenciar los argumentos que desarrollaran el pensamiento crítico dentro de los estándares, lineamientos y currículos. En el currículo de estas instituciones, el texto expositivo solo era una temática a abordar y un logro a cumplir que se sumaba a la gran variedad de tipología textual sin un enfoque pedagógico. Los textos expositivos tienen unas características y una estructura determinada que pueden brindar estrategias que posibiliten el desarrollo de procesos cognoscitivos superiores y que ayudan a mejorar competencias en comprensión e interpretación textual.

Para el proceso se implementaron cuatro fases. En la primera se hizo un diagnóstico o recolección de información, se realizaron entrevistas semiestructuradas aplicadas a ocho docentes de básica primaria del grado quinto de las dos instituciones educativas. Los perfiles de los docentes variaron por su titulación: licenciados, magísteres, normalistas, pertenecientes a las áreas de matemáticas, humanidades, ética, ciencias sociales y ciencias naturales. También una entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes para conocer el acercamiento a los textos expositivos y las estrategias que les eran aplica-

das para su comprensión, y luego una observación no participante de clase a docentes del grado quinto.

Una vez recolectada la información y analizada, la segunda fase consistió en el diseño de las secuencias didácticas. Los momentos que hicieron parte de estas fueron tomados y adaptados desde la propuesta del Ministerio de Educación Nacional.

Según los propósitos de la investigación y el tiempo de ejecución para el alcance de la misma, se intervino con cuatro secuencias didácticas que comprendieron sesiones de sesenta minutos cada una, las cuales contemplaron diferentes áreas y referentes de calidad que sustentaron la pertinencia y objetividad de cada una de ellas.

Diseñadas las actividades, en la tercera fase se pusieron en escena los contextos referidos, se incorporaron estrategias de lectura pertinente para la comprensión lectora en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico intertextual de textos expositivos, mediante actividades apoyadas con mapas conceptuales y organizadores de ideas, el uso de habilidades cognitivas como la observación, comparación, estructuración, ejemplificación, clasificación, interpretación y evaluación. El seguimiento a las secuencias se hizo mediante el diario de campo, instrumento donde se registró información sobre la práctica en el aula durante el desarrollo de las secuencias, convirtiéndose en una herramienta que ayudó a sintetizar las situaciones ocurridas, discriminar hechos relevantes y analizar los resultados.

La comprensión lectora, el texto expositivo y las secuencias didácticas

Existen diferentes teorías que determinan y describen las problemáticas de comprensión en el aula y en la sociedad colombiana, una de ellas es llamada *déficit estratégico*. Según Crespo (2004), este implica concebir y aplicar las estrategias metacognitivas necesarias para hacer de la lectura un proceso activo. Por ende, concebir también el texto expositivo como mecanismo de desarrollo que posibilita el perfeccionamiento cognoscitivo de los estudiantes a partir de la esquematización estructural de los contenidos, la interiorización de los conceptos y enunciados-argumentativos a partir de conclusiones individuales y agregados personales.

La comprensión lectora es una habilidad determinante que debe adquirir una persona desde que inicia su formación en la escuela. De las experiencias y estrategias con que un estudiante pueda contar para potenciarla dependerá su desempeño escolar, ya que le permitirá un empoderamiento eficaz del entorno social que lo rodea y las relaciones que establecerá con sus pares. Los desempeños mínimos e insatisfactorios en los resultados de las pruebas estandarizadas

que se asocian a la falta de comprensión lectora en ambas instituciones, los escasos conocimientos previos, los factores afectivos, y motivacionales y los hábitos de estudio, generaron preguntas sobre las estrategias a utilizar para mejorar el desarrollo educativo de los estudiantes.

Se partió de las deficiencias en la comprensión lectora que presentaban los educandos para desentrañar el significado de los textos. En este sentido, era necesario, tal y como lo expresaba Álvarez (1996), considerar las características textuales, especialmente las marcas lingüísticas que constituyen esta clase de textos (micro y macroestructura), así como los otros tipos de texto: el narrativo, argumentativo, descriptivo y conversacional (p. 30).

El texto expositivo es una tipología textual que muestra información fáctica para intercambiarla de manera objetiva y evidenciar hechos reales, ideas propias o conceptos de contenidos, ya sean dirigidos a un grupo en específico o simplemente una temática idónea para desarrollar preparaciones puntuales. Poseen características y una estructura determinada que puede brindar estrategias para hacer posible el desarrollo de procesos cognoscitivos avanzados que ayudan a mejorar las habilidades de los estudiantes y por ende de las pruebas de estado.

Las prácticas en el aula posibilitan la presentación de la información de forma diferente, las cuales favorecen la ampliación del vocabulario, el conocimiento técnico y los referentes científicos. Su estricta organización busca un objetivo claro que funda la posibilidad de incrementar el conocimiento y la comprensión lectora por medio de una dirección enunciativa de información, que se determina en una sincronía de tiempo y espacio, y discrimina una introducción, un desarrollo y una conclusión que posibilita mentalmente la asimilación del mensaje y la interiorización con argumentos contruidos desde la comprensión del individuo.

Para darle solidez conceptual a la propuesta, se revisaron experiencias como la de Luis Rico, De la Torre, Escolar y García (2016) en España, quienes realizaron un estudio acerca del proceso de la comprensión lectora expresiva a través de textos expositivos. Su objetivo fue mejorar la comprensión de textos continuos expositivos con el uso de las TIC. En México, Vega, Báñales, Reyna y Pérez (2014), analizaron la eficacia en el aprendizaje por medio del uso tres estrategias: 1) los patrones de organización; 2) los organizadores gráficos y 3) el resumen para mostrar la importancia de implementar el texto expositivo. En el ámbito nacional, el estudio de Murillo y Villa (2017) lo utilizaron como estrategia pedagógica desde el tópico del ciclo de vida de las plantas. Lo usaron para mejorar la comprensión de textos expositivos con estudiantes del grado tercero.

Según la investigadora Silva (2014), la comprensión lectora trasciende el conocimiento que la escuela imparte y va más allá de esta, pues da elementos

para apropiarse del mundo de manera autónoma. De esta forma, en la investigación se abordó la comprensión lectora como esa habilidad necesaria para que el estudiante fuera más allá de la escuela y, por lo tanto, abarcara sus demás contextos para que pudiera enfrentarse ante diversas situaciones que se le presentaban y presentarán.

Una vez analizados los referentes teóricos, se llegó a la conclusión de que a través de las secuencias didácticas se intervendría en los grupos, ya que esta configuración didáctica permite identificar propósitos y condiciones tanto de inicio y desarrollo, como de cierre para evaluar y hacer seguimiento a los procesos y resultados involucrados.

Constituida por una serie de actividades desarrolladas de manera colectiva, la secuencia didáctica se puede realizar de forma individual o en pequeños grupos. Brindan la posibilidad de acceder a las diferentes nociones, habilidades y conocimientos, lo que permite que este tipo de configuración se convierta en una oportunidad de hacer partícipes al alumno y al docente en un proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto es significativo en la medida en que se establecen conexiones entre los saberes y el contexto para dar solución a las actividades que están orientadas al alcance de los objetivos. Por lo tanto, la secuencia didáctica exige que en el aula el docente diseñe una serie de ejercicios que faciliten el trabajo, ya que el estudiante es parte activa, seleccionándolos y transformándolos en función de su uso en diferentes contextos (Dolz y Schneuwly, 2013).

Como cierre se utilizó el diario de campo como instrumento para centralizar la información del proceso; en esta bitácora de notas se pueden ampliar el panorama con dibujos, fotos y anexos que, catalogados de manera diáfana, hicieron que la información que se deseaba obtener en cada uno de los ejercicios planteados, permitiera profundizar sobre nuevos hechos en las situaciones que se atendieron, lo que dio secuencia al proceso de investigación e intervención, y disponer de datos para la posterior tarea evaluativa.

Las secuencias didácticas diseñadas

La población con la que contó la investigación estuvo conformada por veinte estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Compartir de San Antonio de Prado de la comuna ochenta y la Institución Educativa San Pablo de la comuna uno del grado quinto en edades entre los diez y doce años.

La Institución Educativa Compartir es de carácter urbano, mixta y con calendario A. Está ubicada en el corregimiento San Antonio de Prado, comuna ochenta, del municipio de Medellín. Los estratos socioeconómicos varían entre uno, dos y tres. Pasó de cobertura educativa contratada a institución de carácter oficial

en el año 2017 bajo el modelo pedagógico desarrollista social. Alberga alrededor de mil estudiantes de educación formal en preescolar, básica primaria, básica secundaria, media académica y técnica en las jornadas: completa, mañana, tarde, nocturno y fines de semana. En la jornada de la mañana se encuentran los grados de sexto a once y uno de transición. En la tarde están los grados de primero a quinto y uno de transición. Cuenta con tres directivos y cuarenta y dos docentes. Se destaca en su misión al ofrecer educación inclusiva en todos los niveles mediante la apropiación de principios y valores, que permitan formar estudiantes competentes, críticos, reflexivos y con proyección comunitaria.

La Institución Educativa San Pablo está localizada en la comuna uno, zona nororiental del municipio de Medellín, donde el estrato socioeconómico oscila entre uno y dos. El contexto familiar es variable y la mayoría de las familias son de conformación monoparental o extensa. Se presenta un alto índice de desempleo, microtráfico, violencia intrafamiliar, segregación, machismo, entre otras características socioculturales. Esta institución está compuesta por la sede principal y dos secciones de preescolar, básica primaria, una de básica secundaria y una de media académica. En el barrio Moscú n.º 2 está la sección Marco Fidel Suárez, con cobertura aproximada de trescientos cincuenta alumnos, los cuales se distribuyen en cinco grupos de transición y cinco primeros. En la parte alta del barrio Villa de Guadalupe está la Escuela Medellín, cuya cobertura es de mil cien estudiantes con veintidós grupos de segundo a sexto grado; más dos grupos de aceleración y dos de brújula. La Institución Educativa San Pablo o antiguo Liceo San Pablo, está ubicada en el barrio del mismo nombre, con cobertura de mil cien estudiantes, con jornadas: mañana, tarde y nocturna. Cuenta con treinta y tres grupos de básica secundaria y media académica. Está compuesto por seis directivos, setenta y cinco docentes, tres profesionales de apoyo, dos para media técnica y dos docentes norteamericanos para la segunda lengua, más veinte personas de apoyo logístico y administrativo.

El modelo pedagógico adoptado por la institución es el social con enfoque cognitivo, el cual está enfocado en lograr el desarrollo del individuo con un proyecto de vida. Por lo tanto, dentro de la elaboración e implementación de las secuencias didácticas se integra el trabajo cooperativo como medio para organizar las actividades y fortalecer el trabajo conjunto en los estudiantes, el alcance de los objetivos y el aprendizaje, lo que se convierte en una experiencia social. Se asume entonces el trabajo cooperativo contemplado desde las competencias. Por ello, las secuencias didácticas no se enfocan únicamente a que los estudiantes aprendan determinados contenidos, sino que desarrollen competencias para desenvolverse en la vida, para lo que será necesario la apropiación de los contenidos en las diversas áreas (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Secuencia didáctica uno

Conociendo el texto expositivo diseñado para el área de lengua castellana, tuvo como propósito la comprensión y el reconocimiento del texto expositivo a nivel de función comunicativa, características y macroestructura por medio de un conjunto de actividades diseñadas para orientar el alcance del mismo. Iniciando con una actividad de motivación, los estudiantes fueron convocados por equipos a un juego de separación de párrafos, en el cual relacionaron subtítulos con los párrafos correctos. Luego del ejercicio, se realizaron preguntas de comprensión: ¿Cómo está organizado el texto? ¿Por qué son importantes los subtítulos? ¿La información presente en cada párrafo corresponde con los subtítulos? ¿Qué otros subtítulos usarían? ¿Qué otros textos han leído que estén organizados por párrafos? ¿Qué tipo de texto creen que es? Posteriormente se socializó para llegar a una confrontación grupal de opiniones y autoevaluación de sus actividades.

En la primera etapa se realizó una actividad con los párrafos y el paralelo con sus respectivos subtítulos. En la etapa dos se entregó a cada equipo un tipo de texto, con el cual debían sacar las palabras clave y analizar su estructura, además de explicar si era expositivo o narrativo y por qué. En la etapa tres se le concedió a cada equipo un tipo de texto narrativo o expositivo para identificar el tipo de texto; un representante de su equipo leía en voz alta mientras la maestra realizaba un paralelo con las características de ambos tipos de textos con los aportes de cada equipo.

Secuencia didáctica dos

Descubriendo textos expositivos se integraron las áreas de ciencias naturales, sociales, educación ambiental y lengua castellana. El objetivo de esta secuencia fue que los estudiantes reconocieran los diferentes tipos de textos expositivos (noticia, biografía y texto científico didáctico). Mediante esta secuencia se orientó el acercamiento no solo al reconocimiento de los textos mencionados anteriormente como clave en su inmersión al mundo social, sino que además, orientó procesos de comprensión lectora con cada uno de ellos de la siguiente manera:

En la primera etapa, como espacio introductorio se retroalimentaron los aspectos abordados en la secuencia anterior, cuya comprensión se observó en la gran mayoría de los estudiantes quienes también fueron medio para explicar y aclarar a quienes aún tenían dudas o vacíos conceptuales. En la segunda etapa se dio ambientación a la secuencia mediante la temática *Piratas en búsqueda de los tesoros de los textos expositivos*. Cada equipo cooperativo formó una tripulación y cada estudiante asumió un rol dentro de la misma, se presentó un mapa de los tesoros y se inició la búsqueda. Se realizaron ejercicios de comprensión lectora que involucraron los niveles y otros elementos conceptuales,

por ejemplo, la estructura del texto mediante preguntas orientadoras. También se realizaron otras estrategias didácticas para su comprensión como los infogramas, considerados pistas para nombrar cada uno de los textos expositivos abordados. El primero de ellos fue la noticia sobre una enfermedad que afecta el sistema respiratorio. En la etapa tres se abordó el texto científico didáctico. Fue un ejercicio de lectura silenciosa, preguntas y luego ejercicio de lectura en voz alta. La etapa cuatro fue con la biografía, la etapa cinco con textos científicos y la etapa seis consistió en una prueba de comprensión lectora y reconocimiento de diferentes tipologías textuales.

Secuencia didáctica tres

Viajemos al mundo de un ecosistema diseñada para la interpretación de un texto expositivo. Tuvo como objetivo interpretar el texto a partir de los elementos de la superestructura: párrafo introductorio, párrafos de desarrollo, párrafo de finalización o conclusión y los marcadores descriptivos. También consistió en identificar las ideas principales en cada uno de los párrafos para la asignación de subtítulos, la intención comunicativa, el uso y significado de las imágenes presentes. Mediante el trabajo de un texto expositivo desde el área de ciencias naturales, se analizaron las diferentes estrategias que emplean los textos expositivos para su comprensión: definición, comparación, clasificación y estructuración.

Secuencia didáctica cuatro

La biografía de un gran líder mundial integró áreas como ciencias sociales, lengua castellana, ciencias naturales, educación ambiental y matemáticas. El objetivo principal fue la identificación de cómo se organizaban los textos expositivos con el fin de presentar información más clara y conocer la vida de diferentes líderes mundiales que lucharon por la paz e igualdad de derechos. Esta secuencia didáctica se llevó a cabo por medio de diferentes técnicas de organización de la información para la mejora de los procesos de comprensión.

Finalmente como fase cuatro de cierre y evaluación de las secuencias, se culminó el trabajo de intervención con una evaluación que contempló la comprensión lectora, la apropiación conceptual de los textos expositivos y la apreciación de los estudiantes entorno a las secuencias implementadas. De manera indiscriminada se entregaron cuatro pruebas de lectura con tipos de textos expositivos diferentes, uno por estudiante; cada uno de ellos contaba con un momento de lectura general, reconocimiento de las estrategias de comprensión al interior del texto, actividades de comprensión como subrayado de la idea principal, información nueva, desarrollo de organizadores gráficos, sub-titulación de párrafos, y preguntas de selección múltiple con única respuesta.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo general verificar la incidencia y el uso de los textos expositivos en el fortalecimiento de la comprensión lectora con estudiantes de dos quintos de dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín. El problema fundamental de este estudio nació con dos situaciones que fueron visibilizadas en las prácticas de aula, y que se extendió al debate y cuestionamiento del quehacer docente.

Según los datos obtenidos en la caracterización del 100 % de los estudiantes participantes, el 75 % de ellos daban cuenta de un nivel de lectura literal, mientras que el 25 % aún no se hacía evidente. El 47,5 % de los estudiantes se encontraba en un nivel de comprensión inferencial y el 52,5 % no lo lograban. Solo un 27 % demostraron un nivel de comprensión crítico intertextual, mientras que el 73 % no demostraban dominio en este nivel.

La triangulación de los resultados de las técnicas utilizadas se realizó luego de explicar y hacer descripciones de los distintos ejercicios planteados para la recolección de datos, siendo necesario establecer algunas relaciones y comparaciones que se presentan aquí:

En los análisis de resultados de las técnicas de entrevista a docentes, estudiantes y la observación, se hallaron como punto en común *la concepción sobre textos expositivos*. Por un lado, algunos docentes presentaban dificultades sobre el concepto de texto expositivo, no sabían sus características. Además, estaban confundidos con su contenido e intención, pero los docentes que decían tener claridades, al momento de ser observados no dieron cuenta de la apropiación conceptual evidente en las prácticas de aula. Algunos maestros se acercaron al identificar los diferentes tipos de textos expositivos (históricos y periodísticos), sin que hubieran estrategias claras en su implementación didáctica.

La mayoría de los estudiantes, ejemplificó el texto expositivo con la noticia, como un medio para informarse de acontecimientos o hechos ocurridos, con lo que denotaron su visión limitada en cuanto al concepto, las características y la clasificación.

En cuanto a prácticas de aula con texto expositivo, se destacó la “motivación inicial” de la clase, los docentes realizaban una planificación que se hacía notoria en el desarrollo de la clase. Los estudiantes conocían el tema y los objetivos explicados al inicio de la sesión. Los docentes utilizaron como estrategia pedagógica el trabajo colaborativo y la asignación de roles; la indagación de saberes previos se llevó a cabo con un repaso de la clase anterior, recordando aspectos relevantes y contextualizados.

En cuanto a la intención de los maestros en la utilización del texto expositivo, no se reconoció de manera clara, sino que se aproximaron a una intención en su uso, esto es, lo hicieron con el fin de informar para difundir un tema y un acercamiento a un concepto. En cuanto a la importancia del uso de texto expositivo en su área, la mayoría de ellos lo consideraron importante en todas las áreas del conocimiento, pero no expresaron claramente los beneficios al utilizarlo en todas las asignaturas, sencillamente fue usado como un tema o contenido propio del área de lengua castellana.

Algunos docentes tenían claras las prácticas para desarrollar las competencias en sus áreas (conocimientos previos, lecturas dirigida, proyección de videos, aclaración de conceptos, exposición de noticias, lluvia de ideas, diversas lecturas al texto), como estrategias para favorecer la comprensión de los diferentes textos, no solo expositivos. Asimismo, afirmaban que las lecturas de textos expositivos se debían implementar en todas las áreas, porque ayudaban a desarrollar competencias argumentativas e interpretativas y la crítica entre los estudiantes, además a transversalizar las áreas del conocimiento, y de ayudar a mejorar la comprensión lectora.

La investigación identificó que es necesario que los docentes se actualicen constantemente y acudan a los saberes previos, pues en ocasiones los estudiantes desconocían las funciones de los enunciados, lo que demostraba que los modelos tradicionales de enseñanza aportaban lo mínimo para que se identificaran los recursos textuales. Por lo tanto, es de vital importancia fundar componentes donde se consideren las cualidades de los contenidos y a partir de allí reforzar los saberes previos y posteriores. Los docentes mostraron que en momentos sus actividades son improvisadas con el texto expositivo, y el diseño de las actividades lo consideraban solo para reestructurar información objetiva o resumir una temática.

Al hacer referencia a las dificultades presentadas por los estudiantes al enfrentarse a un texto expositivo, los docentes mencionaron como una de las causas más importantes la falta de comprensión lectora, el vocabulario limitado que poseían y los niveles de análisis de los textos que se quedaban en lo literal.

Los estudiantes, en cuanto a las prácticas de aula, expresaron que se leían en clase noticias y se les daba mayor uso a textos narrativos. En cuanto a la lectura de texto expositivo, reconocieron su importancia pues era un recurso para informarse y encontrar descripciones de lo que deseaban aprender. Afirmaban que del texto informativo aprendían contenido verdadero, en este punto persistió la idea del texto expositivo informativo como único referente.

Los estudiantes, a su vez, para comprender los textos expositivos, con solo la lectura lograban entender. Las dificultades de lectura de estos textos las

tuvieron con el vocabulario, por lo que expresaron la necesidad de una nueva explicación del docente para entenderlo. También afirmaron que el docente cuando explicaba nuevamente, cambiaba el método para mejor comprensión por medio de aclaraciones y formas de expresarlo.

En la triangulación de la teoría, la interpretación y los resultados, ofreció condiciones favorables para que los procesos de aprendizaje por medio del texto expositivo fueran de lo particular a lo general (títulos, encabezados y demás), con el fin de consolidar los procesos de concienciación de la información e identificación de los aspectos semánticos, dando cuenta de la información relevante que mejorara los procesos académicos y meta-cognitivos.

Con la orientación apropiada de los textos expositivos y la utilización de los ordenadores gráficos, los estudiantes avanzaron en los procesos de argumentación e identificación de la información relevante, manifestando desde su comprensión el contenido del texto; pero también les permitió contrastar la información, lo que ayudó a consolidar el nivel de lectura crítica.

Las inferencias que realizaron integraban conocimientos previos y argumentaciones que contribuyeron al mejoramiento de procesos de comprensión del mundo. El proceso alcanzó una mejora en los niveles de desempeño, en lo que respecta a la comprensión lectora. Además se identificó que es necesario innovar desde las planeaciones y estrategias de enseñanza las actividades con los textos expositivos, al igual que contextualizarlas de acuerdo a la edad, ritmos de aprendizaje y contexto social.

Con la utilización de mapas conceptuales y la identificación de información explícita, las habilidades de los estudiantes avanzaron en comparación, clasificación, deducción y jerarquización, fundamentales para las competencias en lenguaje y científicas.

La lectura literal mejoró y se alcanzó una transversalización de las diferentes áreas. Ello no desconoce que hay todavía dificultades en la identificación de tipologías textuales, pero alcanzar una relación textual ayudó a mejorar aprendizajes en las diversas áreas.

Las secuencias arrojaron resultados positivos, dado que el texto expositivo planteaba estrategias con sentido que ofrecían lógica a la información, visualizaron las características de los textos y discriminaron la información relevante logrando la comprensión necesaria. La jerarquización de las acciones y los textos expositivos se tornaron indispensables en el aula, y el diseño de secuencias didácticas fue un mecanismo para solución para las problemáticas de lectura.

En los diarios se comparó e identificó la necesidad de utilizar los textos expositivos y el aprendizaje cooperativo como manera de fortalecimiento en

las estrategias de enseñanza, pues los procesos de aprendizaje mejoraron y la lectura cobró un sentido objetivo. La argumentación por medio del texto expositivo llevó a que los estudiantes se apropiaran de la información, la utilizaran y la analizaran relacionándola con la realidad que ofrece el contexto.

En el nivel inferencial los estudiantes presentaron ideas sobre el contenido del texto. El papel de la docente fue fundamental para plantear otras preguntas alternas a forma de contextualización, para que originaran otras respuestas acordes con lo que se preguntaba y para ello retomaron saberes previos para dar cuenta de los textos nuevos. En cuanto a la idea principal, hubo dificultad de reconocerla. Otros estudiantes asociaron la idea principal con una sola de las temáticas que desarrollaban los textos. No se identificaba la intención comunicativa del texto, lo que evidenció una lectura superficial y no dedujeron definiciones a partir de la ejemplificación de los textos.

En un ejercicio con el tema de las hormigas, todos hicieron una crítica correcta de las semejanzas presentes entre la vida en el hormiguero y las funciones de una familia. No se evidenciaron conocimientos de las hormigas por fuera del texto, confunden la función de las hormigas en su hormiguero y las relacionaron con sus imaginarios. No pudieron tomar una posición crítica sobre el texto, se les dificultó relacionar el texto leído con situaciones de contextos diferentes. Los estudiantes presentaron dificultades con el texto científico, pues es visto como un texto que informa y no como medio para tomar una postura crítica frente a este.

Al considerar lo expuesto, los procedimientos lingüísticos son necesarios para especificar objetivos de enfoque o tendencias para generar que las construcciones expositivas se coordinen, de tal manera que el estudiante pueda exponer al servicio del conocimiento, de los aprendizajes con claridad y de la información acorde a las realidades del ambiente, esto es, que respete la información ofrecida por los diferentes textos o aprendizajes. Pues el empleo de un léxico y una comprensión del mismo es fundamental para poder conquistar las ambigüedades de las interpretaciones y resignificar la utilización del texto expositivo como una posibilidad de transformar la educación memorística e ir a un valor temporal del argumento que no esté intervenido por la transmisión de mera información.

Se evidencia en el grado quinto deficiencias en la decodificación. Al mencionar algunas palabras (metamorfosis, larva, fértil, feromonas, estéril) incluso al marcar el acento prosódico u ortográfico, fue necesario que se repitiera la lectura de estas palabras y que el docente recordara su lectura correcta.

El texto no es visto como un mecanismo de crítica, sino como algo que proporciona información. En este sentido, es pertinente plantear a los estudiantes estrategias que les permitan visualizar características de lo que ya han leído y los aspectos a comparar, por ejemplo: hormiguero-familia, hormiguero-ecosistema.

Una manera que puede conducir a que esto ocurra son los cuadros comparativos o esquemas jerárquicos, acciones que se deben pensar también desde la planificación inicial de una secuencia didáctica futura.

En las instituciones involucradas, se evidenció la escasez de prácticas reales con textos expositivos, pues la lectura y escritura se centraba en la utilización de textos narrativos que ofrecían información contada, en la que el sujeto debía esquematizar y discriminar lo relevante y así alcanzar, paso a paso, un nivel de lectura determinado. Se notó que las prácticas de lectura y escritura han sido desarrolladas de manera tradicional, donde se desconocen aspectos socioculturales o contextuales, sin tiempo y espacio que logre flexibilizar los procesos e incentivar los avances.

La escuela debe generar espacios alternos para las prácticas de lectura y escritura en horarios distintos a los del aula de clase. Como estos se constituyen en prácticas sociales e institucionales, importantes para consolidar los tejidos sociales, es importante hacer de estas prácticas socioculturales un ejercicio que redunde en la formación integral del estudiante.

Se deben reconocer los conocimientos y escenarios de los estudiantes sobre la escritura, para explicarlos y contextualizarlos examinando allí la importancia de la significación semántica de lo expuesto. Ya decía Emilia Ferreiro (1997) que desde el punto de vista constructivo, las escrituras infantiles evolucionan haciendo uso de los distintos medios culturales, las realidades educativas y del uso de diversas lenguas.

Agradecimientos

El presente artículo surge de la investigación realizada durante los años 2017 y 2018, titulada *Prácticas de lectura con textos expositivos para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado 5º*, de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, en la línea de Didáctica de la Lectura y la Escritura de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Beca otorgada por la Secretaría de Educación de Medellín.

Referencias

- Álvarez, A. T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Revista Didáctica*, (8), 29-44.
- Crespo, F. A. (2004). *El déficit estratégico y el fracaso escolar en los alumnos de la E.S.O. Conclusiones del I congreso anual sobre fracaso escolar 2004*. Recuperado de <http://www.fracasoescolar.com>
- Derechos Básicos de Aprendizaje DBA. (2015). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2013). *Escribir es reescribir. Leer.es*. Ministerio de Educación de España. Recuperado de <https://leer.es/>

- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- Icfes. (2017). *Pruebas saber*. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co>
- Rico, L. De la Torre, T., Escolar, M. y García, J. (2016). *Desarrollo de la competencia lectora expresiva mediante los textos expositivos*. España: Universidad de Burgos. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776044>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). (G. 1. didácticas, Productor) de Red de maestros. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-5_.pdf
- Murillo, C. y Villa, F. (2017). *La Enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión de textos expositivos desde el tópico del ciclo de vida de las plantas* (trabajo de grado). Universidad del Valle, Colombia.
- Pérez, A. M. (1998). Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Silva, M. (2014). *El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión*. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
- Tobón, S., Pimiento, J., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Vega, N., Báñales, G., Reyna, A., y Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (19), 47-68. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016003>

Traducciones



Plancha 14

Séguy, E. A. (1929). *Insectos: veinte planchas en fototipia coloreadas con el patrón que da ochenta insectos y dieciséis composiciones decorativas*. Paris: Duchartre et Van Buggenhoudt.

Las cuatro voces de M. Serres: a propósito de la película *El Archipiélago Carpaccio**

Pierre Samson**

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño
Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com

Fue en Venecia, en el mes de junio, donde por requerimientos de una película sobre el pintor que Michel Serres retomaba ante la cámara los análisis de su incisivo libro *Estéticas sobre Carpaccio* (1975).

Película, cámara; el filósofo descubría hace treinta años (y creo que por primera vez) los imperativos y las trampas de las tomas, de la grabación de voz, a riesgo de su *presencia en la pantalla*. Ahora bien, en menos de una semana — luego de hacerse un ocho— Michel Serres lo comprendió todo. Vi ante mi cámara una metamorfosis estupefactiva. Profesor que hesitaba el lunes, comediante confirmado el sábado, diez años de oficio ¡Sin ninguna duda!... Por el dominio del gesto, de la voz, de la mirada, de la respiración sobre todo, se apoderó del cuadro de la imagen y del micrófono con evidencia y simplicidad; desde siempre había tuteado esta técnica, la cámara como una amiga, el micrófono como un hermano.

El visor es un espejo que se levanta, un cuadro vertical: la pantalla. Pero es también el jardín abierto a la profundidad, del otro lado de la ventana, allá donde uno puede pasear su cuerpo, y desplegar *el espacio de una palabra*. Es decir, el espacio del sentido, aquí el laberinto de Venecia, recorrido sin perderse al hilo del discurso para interrogar mejor las grandes figuraciones jerárquicas y misteriosas de Carpaccio. En algunos días, Michel Serres había hecho suyo este doble espacio.

* Cómo citar: Samson, P. (2019). Las cuatro voces de M. Serres: a propósito de la película *El Archipiélago Carpaccio*. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 153-156. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a9>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño. Agradecemos a la editorial L'Herne permitir el acceso del libro en francés para su versión, en partes, en español.

Recibido: 10 de agosto de 2019.

Aprobado: 20 de septiembre de 2019.

** Realizador documentalista. Principales realizaciones: "Diderot, Salones" (1972); "Malraux y la condición humana" (1974); "el Archipiélago Carpaccio" (rodado en Venecia y París en 1977); "Bajo las palabras, la lingüística" (1982) galardonada con el Premio especial del Jurado CSI "La Villete; el Reverso de la forma: N. de Staél" (1983), Gran Primer premio del Festival internacional "Film d'art; La estación del ferrocarril en el Museo" (1987), Primer Premio documental Ciudad de París; "Palabras y política" (2000). Docente de cine: CIES-Sorbona, ENS Louis Lumière, Middlebury College, Institute of European Studies Abroad París.

Por mi oficio a menudo he filmado profesores de los más eminentes. Muchos se resisten, suben el tono, se espantan con la mirada (“¿Dónde están mis estudiantes?”), y se ponen tiesos (“¿Qué es esa malvada caja negra que me traga silenciosamente veinticuatro veces por segundo? ¿Qué va a hacer usted con mi doble... despedazarlo en el montaje?”). Porque tienen demasiado miedo a ser desposeídos, a esos profesores no les funciona. La cátedra es triste. ¡Ay! Han leído todos los libros.

En Venecia no pasó nada de esto. Durante esa semana de filmación cuatro generosos Michel Serres se sucedieron delante del objetivo, cada uno despedía al anterior: el profesor, el predicador, el seductor, el viajero. Los cuatro gascones por supuesto. Uno para todos, todos para uno.

El profesor

De pie ante el gran “San Jorge y el dragón” de la capillita enteramente en madera, llena de cirios y olorosa, de San Giorgio degli Schiavoni, enfático habla el maestro con la voz un poco fuerte, como la tienen todos los profesores que trabajan en anfiteatros amplios. Una demostración rigurosísima: a la izquierda el dragón, a la derecha el caballero, forman una pareja cómplice (con la misma coraza), equilibrio eterno de la guerra-espectáculo para disimular mejor la verdadera tragedia, con sus espectadores en lo alto, en el balcón y sus trozos de cadáveres esparcidos en el lodo bajo los combatientes de ópera. El profesor Serres diseña el cuadro con la autoridad de un gran maestro de cirugía: bisturí en la voz, laser en la mirada.

Es verdad que somos en parte responsables de esta tiesura: se le pidió que no se moviera ni una pulgada durante la filmación. Imagino que fue un verdadero suplicio cuando uno ha visto a Michel Serres recorrer a pasos largos, alegremente, el estrado de la Sorbona, improvisando sobre la obra maestra desconocida de Balzac.

El predicador

Filmamos ahora con la cámara hacia el San Agustín que está a todo el frente del San Jorge. Cambia de voz, de tono, entramos en las órdenes, pero ante todo en la celda silenciosa del doctor de la iglesia. Se escucharía pasar un ángel. Tengo ganas de quitarme los zapatos. La voz de Michel Serres se hace más retenida y vibrante. De oficio se suma al combate de san Agustín contra el maniqueísmo. No sube a la cátedra, eso era antes en la Sorbona. No, como el propio san Agustín, renuncia a su cátedra de elocuencia para convertirse a la suave palabra inspirada y a la luz blanca. Michel Serres cuenta exactamente el número de obras que hay en la celda: noventa y cuatro, la totalidad del corpus de san Agustín

que levanta por última vez la pluma, y su mirada hacia la ventana, “fuera del campo cinematográfico”.

La voz de nuestro filósofo, llena de respeto por esta obra de fe y música, se hace ascética, mística, y nos toma por testigos, firmemente apologético en medio de los verdes y los rojos, sordos y apasionados del cuadro intenso de Carpaccio. Qué cosa acaba de aparecer en la voz del filósofo: la convicción, que nunca engaña. Quiere convertir a los ignorantes y descreídos que somos, mariposas engeguecidas, agitadas en la luz de nuestros proyectores.

El seductor

En la mañana del tercer día, el docto le deja definitivamente el sitio al hombre que mira las mujeres: quiero hablar de las “Dos cortesanas”, el cuadrito sublima (sin duda un fragmento) del Museo Correr. Se trata quizás de la misma mujer “en la mañana y en la tarde de su vida”. El filósofo deshoja voluptuosamente los diferentes velos del sentido: símbolo, combinatoria, estructura, semiótica. Toda una maquinaria de teatro, dice él. Michel Serres nos lleva a franquear una a una las puertas del saber, de las leyes para tratar de entrever el sentido (o la falta de sentido) último: *la identidad* del cuadro, *lo mismo*. Como un secreto más allá de las montañas.

Nada de producir un discurso para ponerlo por delante. Reducir un discurso para convertirlo en migajas que se dejan bien lejos; de ninguna manera. Más bien seducir, es decir, *llevar aparte*, en el sentido propio, lejos de los análisis canónicos del historiador del arte o el especialista en la “piadosa iconología” para analizar libremente.

Michel Serres nos conduce por “el jardín de los senderos que se bifurcan” del sentido hacia un lugar separado, por tanto seductor; hacia una geografía sonriente donde florecen todas las historias del mundo. Sherazada cuenta, sigue contando, el filósofo superpone esos cuentos, analiza, continúa analizando, luego borra todo sonriente: “aquí no hay más que belleza para ver en medio de los colores”.

El viajero

El verdadero Michel Serres, el de los barcos y la ecúmene, puede por fin aparecer.

Instalados con nuestra cámara en una góndola, recorreremos el laberinto de Venecia ritmado por la sombra de los puentes y el reflejo de los Palacios. El filósofo amplía sus afirmaciones retomando elementos de su texto *Discurso y recorrido* (Serres, 1977). Al ritmo del remo batiente por estribor atrás, él “conecta

lo desconectado” y “desconecta lo conectado” sin fin, tal como “Ulises yendo de isla en isla”, mientras Penélope “hace y deshace su tejido”¹²...

Estas tomas, ante todo las de sonido sobre la esbelta góndola, de repente me permiten comprender la magia invisible de Venecia: en esta ciudad sin vehículos, los más pequeños ruidos son repercutidos y amplificadas por las altas murallas apretadas, la concha de los puentes, el leve temblor del agua. Se puede escuchar y grabar hasta el choque de una cucharita en una taza de porcelana en el fondo de un apartamento ¡Con una precisión increíble! Ninguna ciudad del mundo ofrece un placer tal al oído.

La voz de Michel Serres se destaca perfectamente sobre este encaje sonoro. Escucho y saboreo aunque no lo comprenda todo. Me viene esa reflexión de Jacques Prévert a propósito de su amiga Arletty: “los actores tienen algo terriblemente misterioso... No se piensa en la voz de las gentes. Es la voz la que cuenta. Se dice —de los actores— que ellos hablan, pero ellos cantan igualmente, y no se escucha que cantan. Es un canto interior”.

Michel Serres, dice Maurice Druon, tiene el genio de la lengua. Montaigne. Es ante todo una voz y tras esa voz se puede adivinar el “canto interior”. Aquí ya no se puede decir nada, es el secreto hundido de cada uno. Es el suyo, de las orillas del Garona al Muelle de Conti y más allá de los mares. La película permite entrever ese “canto interior”, y me ofrece la certidumbre (¿La ilusión?) de comprender mejor a un escritor para mí a veces hermético en su escrito.

En el curso de la filmación hemos podido observar cómo la música de esta voz se multiplica, o se reparte entre el científico, el predicador, el cuentista y el explorador. De Leibniz y Julio Verne, va de los ángeles y Balzac.

La unidad de esta palabra es quizás, en definitiva, la de un cuarteto vocal: un bajo, “bajo profundo o noble” como le conviene a la Sorbona; un barítono de convento, entre prédica y canto gregoriano; un tenor lírico llamado de “medio-carácter” con timbre encantador, que tanto debía gustar antaño en la ópera de Toulouse; y finalmente, envolviendo y sosteniendo las tres voces, el coro de marineros que se eleva hacia mar adentro.

Cuatro voces que trabajan al unísono: el archipiélago Michel Serres.

Referencias

Serres, M. (1977). *Hermes IV: la Distribution*. Paris: Minuit.

Serres, M. (1992). *Estéticas sobre Carpaccio* (Ma. Gómez, trad.). Medellín: Universidad Nacional de Colombia. (Obra original publicada en 1975)

¹ “De esta extensión descompuesta, muda e inviolable, hacer la puerta del Oriente y del Occidente. Despertar a Grecia, acoger a Egipto, recibir el Sol levante, hablar la multiplicidad de las lenguas... Milagro de Venecia: localmente cerrada, proyección del comercio mundial. Versión espacial, económica y lingüística, de la conversación” (Serres, 1992).

Pensar lo múltiple sin el concepto: hacia un intelecto democrático*

David Webb**

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com

Desde las primeras páginas de *Génesis*, Michel Serres (1982) expone su objeto: hablar de lo múltiple, incluso sin recurrir al concepto (p. 4). Esta idea descabellada es motivada por el rechazo a ceder a las sirenas de la razón o, en todo caso, de una cierta forma de racionalismo que nos invita a no ver sentido sino en la unidad. Ciertamente, la unidad puede tomar diferentes formas. Los filósofos han buscado “un principio, un sistema, una integración” o elementos, átomos, números imbricados para formar la unidad (Serres, 1982, p. 5). Pero según Michel Serres, nuestras tentativas para dar sentido al mundo al proyectar la unidad en la multiplicidad están destinadas al fracaso. En el fondo, ¿no estamos “tan poco seguros de lo uno como de lo múltiple” (Serres, 1982, p. 3)? Lo indivisible se revela *composite*; lo simple, complejo; lo irreductible recula ante nuestro análisis. Incapaces de captar lo elemental, nos volvemos hacia lo universal. Ahora bien, aún aquí la búsqueda parece desesperada. De decepción en decepción, hemos debido resignarnos a buscar las relaciones, considerando sus elementos individuales como intercambiadores y los sistemas como redes de conexiones. De acá en adelante, se considera que las relaciones tienen primacía sobre los seres, y que se trata de estudiar la estructura formal de los fenómenos más que su contenido (algo a lo que se prestan tanto la fenomenología como el estructuralismo). Michel Serres constata que la racionalidad que había fracasado en encontrar unidades ontológicas, simplemente ha sido transpuesta a esta búsqueda del sentido, y que ella arriesga una vez más con decepcionarnos. ¿Se puede hablar de un “átomo de relación”? (Serres, 1982, p. 4). Nada es más incierto. Incluso no estamos seguros de que se pueda hablar de relaciones en este sentido, como si

* Cómo citar: Webb, D. (2019). Pensar lo múltiple sin el concepto: hacia un intelecto democrático. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 157-168. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a10>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño. Agradecemos la editorial L’Herne permitir el acceso del libro en francés para su versión, en partes, en español.

Recibido: 10 de agosto de 2019.

Aprobado: 20 de septiembre de 2019.

** Profesor de filosofía en Staffordshire University, se interesa en la filosofía contemporánea europea. Autor de numerosas obras y artículos. Ha escrito especialmente sobre Michel Foucault, Miches Serres y Jean Cavallès. Publicó *Heidegger, Ethics and the Practice of Ontology* (Continuum Press, 2009).

toda relación en tanto que tal respondiese a una cierta determinación formal. En efecto, solo nos queda saber “cómo la relación se vuelve ser y el ser relación” (Serres, 1982, p. 4); no es suficiente con bascular de una ontología de la sustancia a una ontología de las relaciones para resolver el misterio.

Como Bachelard y antes de él, Serres considera que la simplicidad y la unidad solo aparecen allí donde no se mira de bastante cerca. Son ilusiones debidas a una falta de atención al detalle de la experiencia, así como los conceptos pueden enmascarar ensamblajes más sueltos, “multiplicidades muy a menudo dispersas” (Serres, 1982, p. 3). Desde sus primeros escritos, Michel Serres ha luchado a brazo partido con este problema, su voluntad de mantener un anclaje en lo cotidiano hace de él el filósofo más resueltamente anti-platónico de los tiempos modernos. En desquite, para nada es polemista; siempre ha puesto cuidado en no definir el conocimiento ni como pleno ni vacío, total o nulo, pues “comúnmente sabemos un poco, más o menos, bastante, mucho” (Serres, 1982, p. 5). Nuestra existencia está atravesada por visiones y sonidos, por la historia, el tiempo, los colectivos, el barullo de la vida por nada puede ser reducida a una unidad. Sobre el fondo de esta toma de conciencia precoz, *Génesis* afirma la voluntad “de pensar lo múltiple tal cual, dejándole flotar sin detenerlo por la unidad, dejarlo libre” (Serres, 1982, p. 5). Es esta una empresa desconcertante que parece invocar tanto un concepto como una definición de la multiplicidad como unidad formal, y arriesga por ello mismo traicionar la intención del proyecto. Al exponer los medios para ponerlo a operar, Michel Serres adopta por lo demás una postura ambigua de la que no se podría decir si ella busca pensar lo múltiple directamente, o tomar distancia para reflexionar en las herramientas, en las ideas y los enfoques que lo permitirían. Una u otra aproximación serían profundamente problemáticas. Sin embargo, la distinción tradicional entre discurso y metadiscurso no le hace justicia a los propósitos de Michel Serres, que tiene más tendencia a diluir esta demarcación en una región compleja y dinámica. Lo que se puede leer como una metodología, como una teoría de la estructura subyacente a la propagación de lo múltiple, se revela indisociable de la realidad de la que ella da cuenta o informa. Veremos que esta aproximación, consecuencia del materialismo de Serres y más precisamente su atomismo, da lugar a lo que se podría llamar “ontología indirecta”. Esta ontología indirecta se distingue por su aparente continuidad con la epistemología: las condiciones del ser no están radicalmente separadas de las condiciones del conocimiento (por razones completamente diferentes de las que valoriza el idealismo). En el fondo, pensar lo múltiple como se propone hacerlo Michel Serres, es lanzarse en una aventura que resiste radicalmente a la unidad y cuya ambición es abiertamente ética.

El pensamiento de lo múltiple encuentra ciertamente precedentes en la historia de la filosofía. Entre los más significativos conviene citar el atomismo,

que ejerce una influencia importante sobre la obra de Michel Serres. Pero antes de llegar al atomismo, evoquemos brevemente el estudio que consagró a los modelos matemáticos de Leibniz y a la unidad que los sistematiza (Serres, 1968). Él remarca que un lector de Leibniz estará desorientado sin duda por la diversidad de enfoques propuestos: dinámico, lógico, ontológico, empírico, matemático... Tratándose de aprehender la totalidad, uno llega a preguntarse si esos enfoques son compatibles entre ellos, y cuál tiene la prioridad. Según Serres estas cuestiones no son pertinentes en Leibniz, para quien cada aproximación introduce las siguientes sin que ninguna sea fundamental o imponga a las otras un conjunto de limitaciones. Por ejemplo, en matemáticas la enseñanza de tal o cual disciplina puede conducir a presentar a esta como independiente, portadora de conceptos, de reglas y principios propios, indisolublemente ligados por la cadena del razonamiento deductivo. Ahora bien, en realidad este orden no es quizás más que una estratagema heurística que no da una imagen precisa de las matemáticas en tanto que tales, donde tal sub-disciplina e incluso aquel otro concepto, esa figura, tal número, son la encrucijada de aproximaciones diferentes y convergentes, "una constelación de vías de acceso, todas igualmente rigurosas, todas igualmente deductivas" (Serres, 1968, p. 12). Multiplicando así las cadenas de razonamiento posibles, los vínculos se encuentran reforzados más que debilitados, y el análisis se enriquece: el orden aparece como una red o un tejido de conexiones donde cada punto está conectado a los otros, en tanto delimita la totalidad en regiones distintas. Estas tienen valor de modelos para asir otras regiones, sin que por ello dicten las leyes que las rigen y que determinan uniformemente la totalidad. Por no poder demostrar una unidad formal se pone en duda la existencia de una totalidad o un sistema, pero la idea misma de totalidad continúa produciendo sentido en la medida en que cada uno de esos modelos sirve de clave para reunir la red más amplia de relaciones. La concepción matemática del sistema en tanto que totalidad no tiene que ver con una teoría matemática en particular ni la comprensión sistemática de los diferentes modelos (en tanto que unidad) equivale a modelizar el sistema siguiendo tal o cual teoría. Más bien: la concepción matemática del sistema como totalidad se sostiene en la relación sistemática de los modelos matemáticos. Solo Dios puede abarcar todas las variaciones posibles en una visión sinóptica de la totalidad; nosotros, seres finitos, debemos contentarnos con pasar de una a otra en una serie de iteraciones. Por mucho que esta finitud nos autorice aún a hablar de concepto, es "por una suerte de inducción, de paralelismo o de similitud" que "la localización iterada de diferentes modelos permite que aparezca la estructura que los une analógicamente" (Serres, 1968, p. 5). Concebir el sistema en su totalidad es establecer conexiones por medio del pensamiento, conectar diferentes regiones o modelos según diferentes puntos de partida y llegada. Este enfoque de la unidad le debe igualmente mucho a los trabajos matemáticos del grupo

Bourbaki, en los que se ha inspirado la obra entera de Serres. Por ejemplo, veinte años más tarde en *El Tercero instruido*, Michel Serres (1991) escribe:

Cuando escucháis o componéis variaciones sobre un tema dado, ¿no os preguntáis a veces, si el tema mismo no se desarrolla como una variación entre otras? Más simple sin duda, más puro, más corto, cierto, pero ¿Por qué separarlo de ellas? Existe tanta distancia entre estas últimas como entre ellas y el tema que nada impide entonces que yo llame variación sobre una de las variaciones. ¿Por qué prejuizarla más estable y mejor centrada que estas últimas? Sí, el tema no es más que una de las variaciones (p. 108).

Sin embargo, como lo había ya constatado en su lectura de Leibniz, Serres recuerda que no existe clave única para leer la serie que puede declinarse en muchos órdenes, siguiendo diferentes puntos de partida y diferentes itinerarios posibles hacia el ensamblaje de los elementos en un todo.

El concepto no es pues solamente un *work in progress*, es un periplo sin destinación precisa, con trayectorias forzosamente múltiples. En estas condiciones, ¿cómo reencontrarse allí? Orientarse “correctamente” en un sistema racional remite a la problemática más general del orden intrínseco de los procesos de transformación. Al sustituir la imagen de la línea por la de la red, como ya lo había hecho Leibniz, Michel Serres (1968) afirma que ningún proceso puede definirse en términos de secuencias lineales, por simples rupturas o cambios de valor: “Una transformación real es siempre esencialmente complicada” (p. 285). Con este espíritu, él sugiere escindir el proceso en muchos tiempos elementales y “proyectar la multiplicidad de esas líneas en un espacio de representación”, donde ellas vendrán a circunscribir una superficie compleja que acoge esquemas puntuales de orden y relación. Puesto que el sistema en tanto que totalidad es el conjunto de las relaciones entre los modelos (y no una forma fija que determinaría esas relaciones), la correspondencia entre el sistema en tanto que totalidad y su formalización por el pensamiento se opera en un tiempo entendido como superficie compleja. El concepto —si es que hay necesidad todavía de emplear este término aquí— sería la forma en la que se presenta la multiplicidad, y no como en Kant una forma intemporal. En efecto, el concepto (que remite al sistema en tanto totalidad o a toda transformación) es por definición temporal y complicado. Como en un conjunto de variaciones, esta idea se declina a todo lo largo de la obra de Serres teñida de diversas influencias, pero siempre reconocible. La reencontramos en *Génesis* donde la apuesta consiste precisamente en pensar lo múltiple sin el concepto. Pero antes digamos algo sobre el atomismo.

En 1977, aparece *El nacimiento de la física en el texto de Lucrecio. Caudales y turbulencias*, bella meditación sobre el atomismo epicúreo expuesto en el *De*

rerum natura (Serres, 1994). Michel Serres le atribuye allí a Lucrecio un materialismo radical y sorprendentemente moderno, según el cual las diversas manifestaciones del orden, ya sea el de las galaxias, el de los sistemas meteorológicos o del espíritu humano, en física, en historia o en moral, resultan todos de un solo y mismo proceso repetido a diferentes niveles, y que genera una serie potencialmente infinita de variaciones. El “modelo general” está compuesto de una infinidad de átomos que atraviesan el vacío siguiendo líneas paralelas. Sin causa y de forma totalmente imprevisible, la trayectoria de algunos átomos sufre ínfimas desviaciones (el *clinamen*), que provoca colisiones, turbulencias y torbellinos por los cuales los átomos y sus combinaciones vienen a adoptar un movimiento regular. Estos torbellinos forman el orden que observamos en el mundo, así como en todos los dominios de la vida natural, social, económica y moral. El orden es pues dinámico, es una recurrencia más o menos estable cuya disolución terminará por acelerarse. Entonces, llevados al flujo cósmico, los átomos resurgirán eventualmente en otra parte, en nuevos ordenamientos.

Puesto que el orden resulta de un proceso esencialmente aleatorio, ninguna ley explica cómo los átomos se combinan para formar grupos y estructuras estables. Las leyes de la física se presentan como el esquema de regularidad que emerge de ese proceso como una especie de alianza, forzosamente localizada en el espacio y el tiempo. Es muy probable que en nuestra región del mundo, las leyes de la naturaleza no sean las mismas que en otra parte, y puesto que el *clinamen* suscitará combinaciones nuevas e inesperadas, nuestras leyes estarán ellas mismas llevadas a cambiar. Esta localización en la emergencia del orden no vale por lo demás solamente para la realidad física. La teoría de Lucrecio lleva a la historia, al clima, a la moral, a la biología y a muchos otros dominios, al movimiento de los átomos en el vacío. Al estar desprovisto este movimiento de leyes fundamentales y universales (al estar el vacío privado de todas las propiedades métricas), no podríamos explicar esas superestructuras de orden reduciéndolas a una realidad más elemental de donde ellas emergerían. Igualmente, Michel Serres puede asimilar la moral a la física sin tener que ceder al reduccionismo físico. En otros términos, la localización que expresa la difusión de regularidades a nivel del mundo físico es reproducida a nivel de las realidades discursivas. Pasar de la física a la economía o de la historia a la moral, es pasar de una región del universo a otra. No hay rampa que permita pasar de lo local a lo global, ni camino balizado para pasar de una región local a otra, aunque toda región (física y discursiva) esté sometida a los mismos principios de los átomos movidos en el vacío, turbulencias, torbellinos.

El sistema forma una trama, pero puesto que no se parte de una totalidad que plantee las condiciones de posibilidad de cada parte, resulta que hay que anudar los lazos.

El proceso material que hace emerger regiones locales distribuye semejanzas y diferencias. El isomorfismo entre regiones (físicas o discursivas) nunca es perfecto, y el movimiento analógico en el cual se tejen vínculos de uno con otro está destinado al inacabamiento. También el pensamiento y la escritura son actos materiales que tienen que ver con un proceso, que potencialmente llevan a una reconfiguración de las conexiones. En eco a la interpretación que Michel Serres propone del sistema leibniziano, se sigue que un sistema concebido como totalidad (o un sistema de regiones) es la relación entre todas las regiones. Ahora bien, para concebir el conjunto de las relaciones es preciso cartografiarlas. Porque no existe conjunto formal e invariante de relaciones que unifique las regiones en un todo, el resultado dependerá forzosamente del camino que se ha escogido trazar. La interpretación que Michel Serres propuso de Leibniz solo encuentra una débil resonancia en su interpretación de Lucrecio. Parecería que una desviación hubiera venido a torcer el camino que lleva del uno al otro. En Leibniz, reducir la totalidad a una concepción única aparecía como una tarea infinita, cuya posibilidad estaba garantizada por la existencia de Dios, y solo podía ser realizada por Él. En contrapartida, *De rerum natura* se propone elaborar una teoría del universo y de todo lo que contiene sin recurrir a un principio divino. No solamente Lucrecio se cuida bien de no ir a invocar un solo Dios único y todopoderoso, sino que su proceder mismo se lo prohíbe formalmente. En el universo lucreciano, un ser completo y perfecto que abarcara el concepto del universo como totalidad es imposible de pensar. Por consiguiente, cualquiera sea el ángulo de incidencia escogido para abordar el sistema, la forma que de ello emerge no es ni estable ni única. El universo, infinito y abierto, está constantemente expuesto a interacciones complejas con las fuerzas y las corrientes que lo flanquean. Una cartografía sigue siendo posible, pero ella será de acá en adelante resueltamente *local*. Para la teoría atomista, lo múltiple no reposa tanto en la noción de átomos (que considerados como ontológicamente independientes, seguirían siendo unidades), como sobre las posibilidades sin fin de variación, de formación y reformación a los que ellos se presten.

Pero regresemos a *Génesis*, donde los pocos jalones que acabamos de plantear nos ayudarán a comprender cómo Serres logra pensar lo múltiple sin el concepto, en particular en el capítulo decisivo intitulado "Nacimiento del tiempo".

A primera vista, el envite de este capítulo parece difícil de establecer. En resumen, Serres evoca en él la noción de lo múltiple, critica nuestra terquedad en perseguir diversas formas de unidad y propone una teoría del tiempo como emergencia de esquemas de repetición o iteración en un flujo caótico. Haciendo esto se expone a un doble riesgo: por una parte, se confronta directamente con la idea de multiplicidad arriesgando términos como *pura multiplicidad* (lo que parecería traicionar su intención de no recurrir al concepto); por otra parte,

aborda una inmensa variedad de temas, recurre a una terminología fluctuante dando testimonio de cierta reticencia a conducir el análisis sistemático que el lector hubiera podido esperar de una teoría de la multiplicidad en tanto que tal¹. Sin embargo, ninguna de estas dos críticas es pertinente; en pensamiento como en palabra, el compromiso de Serres con respecto a la multiplicidad es particularmente fuerte, sobre todo con miras a la reciente preocupación de la filosofía por el tema.

En medio de ese capítulo, Serres se apoya en la experiencia cotidiana para establecer que el tiempo es a la vez continuo y discontinuo, se despliega y se contrae, pasa y no pasa; en una palabra, parece desafiar toda formalización. Lagunar y esporádico, mosaico esparcido, el tiempo es una especie de multiplicidad que comprende poco o nada unidades discretas, pero presenta un cierto grado mínimo de repetición o redundancia. En otros términos, la posibilidad de la repetición no está aquí del todo ausente. No es un flujo que se diferencia en fluxiones, aunque pueda devenirlo; no es un conjunto, aunque pueda llegar a serlo. Si la redundancia mínima aumenta y la multiplicidad deviene más ordenada, el tiempo se cristaliza en un espacio o en espacios. Por ejemplo, el tiempo es el umbral entre desorden y redundancia del espacio. Es “la primera inyección de redundancia en una pura multiplicidad” (Serres, 1982, p. 79).

Por *pura multiplicidad* Serres designa el puro caos, la multiplicidad caótica o la *noise*. Más allá de los límites de la indeterminación, la *noise* es un análogo del infinito, un fondo donde el orden temporal emerge bajo la forma relativamente finita de una “multiplicidad ordenada”, sin equivaler a la negación, como si manifestase una lógica interna o estuviese separada de lo no-temporal por un límite claro. La concepción de la multiplicidad está suspendida entre dos extremos: multiplicidad caótica que resiste a toda determinación y multiplicidad ordenada de una colección de elementos bien definidos. Ella ocupa una región intermedia que es esencialmente temporal hasta que su variación se fije poco a poco en las proporciones y esquemas fijos que caracterizan el espacio. Pero como esta identificación no es definitiva, el tiempo no desaparece nunca completamente, entonces concebir el orden o la identidad implica también aprehender la *noise* como principio irreductible del desorden creador.

Para Michel Serres pensar lo múltiple es comprometerse en esta región intermedia del tiempo sin determinar frontalmente su estructura. Lo múltiple

¹ En el mismo capítulo Serres (1992) evoca la empresa de clasificación (cita a Linneo, Dumézil y Marx), la noción de furor (Júpiter, Marte, Quirinus), la historia (Roma, el objeto, la sociedad, la India), el proceso (Darwin, el tiempo), el caos, las sacudidas, el motín (la figura del filósofo, las fluxiones, de nuevo la historia, las turbulencias), el trabajo de lo múltiple (muchedumbres, olas, nubes, meteorología, ciencia, filosofía), las intermitencias (Platón, las galaxias), los sólidos y los fluidos (Lucrecio, Bergson, otra vez el tiempo y las turbulencias), los mixtos (lo uno y lo múltiple, Leibniz, el humo, el universo, la multiplicidad pura y ordenada, las faces), el tiempo (caos, turbulencia, expansión y contracción, discontinuidad-continuidad, envejecimiento, *noise*, turbulencia).

es aprehendido como una mezcla de multiplicidad pura y ordenada que al no tener forma general, será descrita en su especificidad. Estas descripciones por lo demás no tienen nada de fijas en la medida que Serres se interesa ante todo en su carácter dinámico, en su modo de desarrollo y *acción*. Una mezcla se sitúa por consiguiente a medio camino entre la estructura estable dotada de una forma identificable, y el caso particular siempre sometido a variaciones. Cada nuevo detalle sacado a luz en una mezcla, es susceptible de cambiar desde que sea encarado con respecto a otras mezclas o examinado de cerca². A diferencia del conocimiento ante-predicativo desarrollado por la fenomenología, este proceso está abierto y sin fin. De este modo el capítulo "Nacimiento del tiempo" invita a repensar las clasificaciones rígidas de la religión, la sociología y la antropología bajo la modalidad de etapas temporales de la evolución darwinista. Si se mira de cerca, se pueden reencontrar los esquemas de la evolución darwinista operando en la religión, la sociología y la antropología, y su formalización a partir de las teorías biológicas de Darwin no son sino una de las rutas posibles para explorar la relación entre esas diferentes disciplinas. Evocando los principios de soberanía, combate y producción encarnados respectivamente por Júpiter, Marte y Quirinus, Michel Serres remite al análisis de Dumézil según el cual el "furor" (o lo que Serres llama la *noise*) aparece como su rasgo común, el motivo que persiste en ellos y donde nacen. En el caso de la historia política, el conflicto no encuentra sus orígenes en las clases, sino que son las clases las que vienen a apaciguar un furor preexistente³. La noción misma de clase es un "efecto de umbral", se constituye con respecto al ruido, al furor a los que ella da provisionalmente una expresión ordenada. A título de ejemplos, Serres cita igualmente la construcción de barreras, el lenguaje científico y la administración, donde las clases codifican un proceso que Serres llama violencia, río, vida o invención. Descripciones filosóficas y científicas de una codificación pueden seguir siendo posibles, pero solo fijan el proceso en el dialecto de la clasificación que caracteriza regiones específicas, es decir, en un idioma que aspira a la pureza en detrimento de sus relaciones con las fuerzas discursivas que lo rodean. Es para contrarrestar esta tendencia que el autor elige interesarse en las mezclas. Resiste a la tentación de la unidad y el ideal para trazar la filiación del pensamiento con la *noise* de la que él emerge, donde el entendimiento flanquea la sensibilidad, el tiempo marca la juntura entre la multiplicidad caótica y el ordenamiento espacial de los conceptos y categorías. Sin duda, es para cultivar esta proximidad que él está resuelto a prescindir del concepto en el sentido tradicional.

² Se reencontra acá el motivo del "tercero", ese lugar excluido por una lógica dominante en un lugar y en sitio dados. De él se trata ampliamente en *el Tercero-instruido*, pero aparece por primera vez en un capítulo del *Hermes I: la comunicación* (Serres, 1969).

³ Serres (1982) compara explícitamente el furor con la guerra hobbesiana de todos contra todos. Sin embargo, la "guerra" es ordenada, preparada, institucionalizada (p. 57).

Si el rechazo del concepto como forma unificadora remite a Leibniz (para quien el sistema emerge a través de la iteración de los modelos), remite igualmente a Lucrecio (que rechaza toda idea de sistema como totalidad, considerando que la multiplicidad se propaga a partir de los esquemas puntuales de orden hasta procesos desordenados de donde ellos emergen). Pero si con referencia a Kant, se le asigna a Michel Serres la intención de recoger intuiciones sin conceptos, será necesario reconocer la absurdidad de esta empresa desde el momento en que la síntesis de las intuiciones y los conceptos es atribuida a la conciencia trascendental. Contra esta suposición, la influencia del atomismo lucreciano persuade a Serres de que el trabajo de la síntesis es un proceso material. El "proceso puro" que busca pensar es el tiempo de los mundos y las cosas, el tiempo de la vida, enzarzado en combinaciones que se aflojan progresivamente (Serres, 1982, pp. 65-66). Pensar este proceso en tanto tal, no implica que se renuncie a todo concepto y toda forma de unidad, como si el entendimiento pudiera liberarse de sus propios comienzos; es hundir el pensamiento en las aguas turbulentas donde se forman los conceptos y las unidades. Es situar el pensamiento lo más cerca de la pura multiplicidad, de la *noise*, sin nunca imponerle una estructura ni demolernos con ella en el caos. Se podrá objetar que todo esto es muy bello, pero el uso que Serres hace de términos como *caos*, *noise* y *turbulencia* le ofrece una especie de metalenguaje que lo lleva a pesar de todo a describir la multiplicidad. Sin embargo, esta objeción no es pertinente en tanto que la significación de estos términos en la obra de Serres emerge de un medio particular. Cuando es cuestión de turbulencia a propósito del clima, del lenguaje, de la historia o del pensamiento, Serres echa mano de una idea formada en un cierto contexto y se sirve de ella para trazar la codificación de otra. La turbulencia que desprende el análisis de los sistemas meteorológicos no es la turbulencia de la historia, del lenguaje o el cuerpo. De la misma manera, la "multiplicidad" no constituye un solo y mismo concepto bajo el cual se filarían todas las ocurrencias de lo múltiple. A pesar de su fecundidad, la teoría formulada por Riemann, y retomada por Husserl y Bergson en la tradición filosófica, no es sino una teoría entre otras, por completo independiente de esta concepción matemática, donde se podría encontrar un sentido de la multiplicidad en la muchedumbre, en el lenguaje, en la tormenta y en muchos otros fenómenos. Para Serres, esas ocurrencias no son reductibles las unas a las otras, y ningún sentido tiene prioridad sobre los otros. Plantear una precedencia equivaldría a exigir que las cosas en tanto que existen, se conformen con la misma condición de unidad e imponer una sola forma de relación entre los elementos de todas las multiplicidades. Esto conduciría a aplicar una ontología formal de la diferencia. Serres evita este escollo y muestra por el contrario que la relación, y por tanto la diferencia entre los elementos de los diversos múltiples es ella misma variable. Por consiguiente, cuando Serres evoca la multiplicidad a través de las masas,

las nubes, los movimientos históricos, las clases (otras tantas formas de mezclas temporales), no describe simplemente un agregado particular, hace signo hacia el tipo de diferencia que este encarne y difunde.

Se podría creer que este entorno fluctuante ofrece un campo de juego en el cual no importa qué determinación conceptual terminará por dar en el clavo. A pesar de ello, la escritura de Serres prueba ser rigurosa. Y ello tiene que ver especialmente con la atención que le pone a los matices que separan las regiones del pensamiento y la escritura. A medida que los términos se desplazan de un contexto a otro, transportan algo de su proveniencia material a las nuevas relaciones que forman, donde la transferencia terminológica testimonia una transferencia estructural más amplia, ella misma en mutación constante. El materialismo de Serres es tal que los términos vectores son sacados de lo más próximo, en ejemplos concretos sacados de lo cotidiano (literatura, arte y ciencias). Si fuera de otra manera, delataría una aspiración hacia el idealismo que sería contrario al espíritu mismo de su obra. Por otra parte, este materialismo conduce una deformación y reforma del discurso por el movimiento de los términos transferidos, por tanto una mutación constante del carácter formal de la experiencia. Michel Serres no pretende llegar a una determinación final de los grupos, los agregados, las multitudes y los flujos, puesto que no puede definirlos como totalidades o unidades sin descuidar el desorden y variación que continúan atravesándolos, sin desatender en el mismo movimiento la porosidad compleja de sus fronteras. Responder a esta circulación del desorden, a esta turbulencia, es (en los propios términos de Serres) “negociar el ruido” del que todo orden está impregnado (Serres, 1982, p.91), y el grado en el que alguien o algo (una ciencia o una tecnología) sea capaz de hacerlo da la medida de su inventividad. La incapacidad para inventar nos condena a la redundancia de un proceso rígido, de un esquema inflexible, de una historia calcificada, al refugio del instinto o las instituciones. Por el contrario, la creatividad exige que uno se coloque en el proceso material de síntesis, lo más cerca posible de la *noise* y el caos, en un punto donde las cosas y el lenguaje forman esquemas de redundancia. Esto puede incitar a formar nuevos esquemas de relación, pero también conduce a desorganizar a los que se han esclerosado y obstaculizan la comunicación. Michel Serres (1982) considera que el filósofo es el mejor colocado para entregarse a esta práctica que consiste en regular la libertad que acompaña la ruptura del orden, tanto como para liberarse de las reglas (p. 71). En este sentido, “regular la libertad” no consiste en legislar —en el sentido ortodoxo de aplicar una ley para regir un conjunto de fenómenos posibles (y definirlos como posibles)—, sino más bien intervenir en una situación de desorden relativo de manera que se promueva la formación de regularidades, mientras traza relaciones analógicas entre dominios, aclara la operación de los conceptos en diferentes regiones discursivas o esboza esquemas de regularidad por el

pensamiento y la escritura. Se trata de sumergirse en esas regiones donde el orden que comienza a emerger o está a punto de derrumbarse, presenta signos de movimiento a los que el pensamiento puede darles un nuevo impulso. Así concebida, la inventividad no se reduce a la simple modificación, no tiene nada que ver con una creación *ex nihilo* "de la nada"; procede del reconocimiento que las cosas están generalmente mal adaptadas a las identidades que tenemos el hábito de atribuirles, y ellas son a la vez algo más o menos de lo que permiten las condiciones formales de su existencia. Conviene comenzar por las mezclas, los híbridos impuros a la vez animados y desestabilizados por la *noise* que los habita y rodea. Es necesario aceptar dejarlos hablar en una multitud de lenguas, codearse con otros idiomas. Así, el pensamiento de lo múltiple supone un compromiso inventivo con respecto a la *noise*, que nos lleve a cartografiar regiones hasta entonces inexploradas entre identidades conocidas (*el tercero*) y ponerlas en relación, la menos violenta o la menos caótica con el orden circundante.

Esta empresa demanda una combinación inhabitual de perspicacia filosófica e ingenuidad estudiada. Se trata de tomar las cosas como vienen, sin agarrarse al concepto, al lenguaje y la regla como a verdades inmutables en un océano de confusión (Serres, 1991, p. 46). Hemos visto que esto se aplicaba igualmente bien a términos como *multiplicidad*, *noise* y *turbulencia*, recurrentes en la obra de Serres. Las palabras son cosas y su significación es también intrínsecamente variable. La reticencia de Serres a abandonar el terreno de la experiencia es una reticencia a abandonar el lenguaje, y refleja la intuición que las cosas no se presentan en el lenguaje, como si se pudiera esperar remontar a su origen (para Serres esto es una ineptia (1991, p. 56)). En la teoría atomista, el orden mismo es un código: "las cosas se presentan como portadores de su lengua" (Serres, 1994, p. 147). Escribir sobre las cosas es participar en su metamorfosis, en el curso de un viaje a través del lenguaje y entre más grande sea nuestro compromiso con ellas, más rica será nuestra experiencia. "Para crear es necesario saberlo todo y por tanto haber trabajado inmensamente" (Serres, 1991, p. 72), escribe Serres antes de añadir que eso no es suficiente para alimentar la inventividad. Para resistir a la fuerza de clasificación, nos lanza esta orden expresa: "apréndelo todo primero, después, llegado el día, echa al fuego todo lo que posees incluidos tus zapatos, ve en ese simple aparato" (Serres, 1991, p. 74). Las estructuras del pensamiento crítico, en tanto que configuraciones materiales, están ellas mismas aferradas a relaciones fluidas con estructuras que regulan más visiblemente nuestra libertad. Por consiguiente, pensar la multiplicidad sin el concepto, no es *pensar* libremente en los límites de la clasificación, sino *vivir* libremente rehusando abrigarse tras las instituciones, los media y las modas (Serres, 1991, p.69). Es un esfuerzo apasionado que compromete al cuerpo tanto como al espíritu y que orienta nuestra relación con el otro. El desafío epistemológico planteado por la ontología atomista, requiere una escena que combine la disciplina y la

irreverencia, la atención meticulosa por el detalle y la vivacidad de espíritu, la pasión y la distancia con respecto al instinto. Esta ética nos llama a vivir en el espesor apretado de las cosas lejos de las cumbres. Serres (1982) la define como una tentativa a decir: “la simple felicidad de vivir en común en el seno de tal ciudad, el sutil placer de inventar en la pluralidad su conducta, su lengua, su obra singular y su existencia privada, su propio cuerpo” (p. 92). Estas invenciones no son de ninguna manera introspectivas, pues la escritura es el producto de un ruido de fondo, del cuerpo, de nuestros amores y nuestro compromiso con respecto al otro. Volver a trazar y consolidar las relaciones que establecen órdenes cuasi estables en el seno de un sistema abierto, es responder a la complejidad de las circunstancias locales y abrir nuevos dominios de los que podamos hablar, escribir y actuar. La ontología indirecta de Michel Serres (1991) como esfuerzo por pensar lo múltiple sin concepto, contribuye al desarrollo de lo que él llama “un intelecto simplemente democrático” (p. 69).

Referencias

- Serres, M. (1968). *Le Système de Leibniz et ses modèles mathématiques*. París: Presses Universitaires de France.
- Serres, M. (1969). *Hermes I: la comunicación*. París: Minuit. (Obra original publicada en 1963).
- Serres, M. (1982). *Genese*. París: Grasset.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-instruit*. París: F. Bourin.
- Serres, M. (1994). *El Nacimiento de la física en el texto de Lucrecio. Caudales y turbulencias*. Valencia: Pre-textos.

Un curso de Michel Serres o el don de la palabra*

Michel Authier**

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com

Lo esperábamos allí, raros eran los que llegaban retrasados. Con paso decidido que reconocíamos de lejos entraba en la sala, colgaba la bufanda amarilla y el impermeable en la percha, abría la maleta, sacaba algunas hojas, esperaba algunos segundos... y luego...

“Un lobo sobreviene en ayunas...”, una princesa lapidada bajo sus propias joyas, Féofar y Michel Strogoff que recorren la estepa, Jean-Jacques confesando que cuando niño hizo un acueducto, una vestal amurallada, átomos que caen, arlequín danza en un pie, el viejo Horacio inventa el tribunal, “antaño la rata de ciudad invitó a la rata de los campos”... Al comienzo había una historia, como un pretexto, un preámbulo, una fuente de donde brotaba el curso donde el pensamiento deambulaba, por la que un libro se escribía. Con ella el rumor de la espera cesaba —ruidos de sillas y mesas, sonidos de pies y gargantas, cuchicheos de los que charlan—... Entrábamos en su palabra.

En multitud esas historias tejían lazos entre ellas, desprendían su lógica, develaban sorpresas. Acopladas con ciencias, hacían nacer tesoros de conceptos: comunicación, bifurcación, distribución, interferencia, parásito, fundación, génesis, tercero-instruido, contrato natural, estatua, hominescencia, incandescencia, ramas... Formando torbellinos revisitaban antiguos relatos, trastornaban lo que uno consideraba adquirido, aprendíamos que nunca un pensamiento es definitivo... Cada concepto por su simplicidad topológica (rasgo, horca, estrella, tangente...); lógica (derivación, axiomática, inferencia, modalidad...); física (palanca, mezcla, separación, fusión...) operaba lo real, lo transformaba, cambiaba

* Cómo citar: Authier, M. (2019). Un curso de Michel Serres o el don de la palabra. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 169-173. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a11>
Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño. Agradecemos a la editorial L'Herne permitir el acceso del libro en francés para su versión, en partes, en español.
Recibido: 10 de agosto de 2019.
Aprobado: 20 de septiembre de 2019.

** Profesor de matemáticas. Fundador y director científico de la sociedad Trivium Soft, e inventor de los “árboles de conocimientos”. Es el autor de tres obras: *Análisis institucional* (con Rémi Hess, PUF, 1987), *los Árboles de conocimientos*, con Pierre Lévy (la Découverte, 1996), *País de conocimiento* (de Rocher, 1998); participó en los *Elementos de historia de las ciencias*, bajo la dirección de Michel Serres (Cátedra, 1991).

nuestros puntos de vista. Todos con su singularidad deconstruían relatos que ignorábamos y cuyo sentido emergería.

Silenciosos, nuestros pensamientos nacían de los suyos. Se inspiraban en ellos claramente, divergían muy seguramente, se hundían seguramente en grandes o pequeños cuadernos, pero siempre ennegrecidos de notas.

Ante nuestros ojos, el filósofo de las ciencias duras nos descubría las matemáticas en la filosofía de Leibniz, la topología en los nombres y los lugares de las novelas de Julio Verne, la estética del equilibrio del bien y el mal en los cuadros de Carpaccio, la termodinámica de la genética fatal que consume a los personajes de Zola, la comunicación que provoca la risa en las viñetas de Tintin... Entonces no sabíamos que los pozos, los puentes, los grafos presentes desde el origen en la tesis saturada de integrales, de series, de combinaciones, de infinitos grandes y pequeños, estaría aun operando para tejer, puentear, integrar los más variados conceptos. Lejos de la experticia sobre la idea, el pensamiento, el sistema de un autor que legitima al doctor en filosofía, comenzábamos a comprender que la variedad que funcionaba nos dejaba ver un filósofo.

Aunque su pensamiento hubiera sido redactado, digerido durante toda la semana precedente al curso, se podría creer que él se inspiraba de la palabra misma. Tejeduría de historias, de poemas, de experiencias, de teoremas, nos parecía que la palabra encendía esa mezcla que se renovaba por su propia fusión.

Siguiendo su curso, su palabra desenvolvía nuestro curso, escuchábamos, aprendíamos. Numerosos, teníamos la ilusión de ser la materia blanda y lisa donde la idea impone su impronta, la superficie plana que la reflexión constriñe para que emerjan los relieves. Para él éramos la bestia de múltiples cabezas: ¿Castañas o rubias de admiradoras, raras y estudiosas en búsqueda de diploma, blanca de benévola y rica dama, escamadas con anteojos de intelectuales miopes, cabezas crespas, canosas o cabelludas, que venían a ver, entender, escuchar, inspirarse? Fundidos en la *noise* y el caos de nuestras diversidades, ¿nos volvíamos para él ese público que hace cuerpo, atento, fascinado, torpedeado, perdiendo el conocimiento, al borde del reconocimiento y parecía ser solo uno en presencia del maestro? Ese era su don de la palabra, lograr que creyéramos que esas ideas que había escrito días antes advenían por nosotros, en nosotros y con nosotros. Era como una comunión, y esos sábados de curso permanecían en mi memoria como domingos de Pentecostés. A pesar de las intemperies, cuando el curso estaba bien parecía siempre que hiciera buen tiempo.

Frecuentemente, al final de algunos de ellos nuevamente una lectura u otra historia nos hacían dar ganas de volver...

“Allá fue donde se formaron los primeros lazos de las familias...”

Cerca de treinta años ya ¿Por qué recordar aquel curso más que cualquier otro?

Con las últimas sesiones en la sala Marc-Bloch abandonábamos “las cosas de la Naturaleza” para ocupar el anfiteatro de vacas con historias de hombres, de ruido y furor. El origen de las cosas de Lucrecio dejaba sitio al *Origen de las lenguas* de Rousseau, al *clinamen* que genera las formas del mundo sucedería el parásito que engendra las formas de las sociedades. De una sala a la otra cambiando de autor, de concepto, de contexto, pasando del objeto al sujeto navegábamos estudiantes delante de los adultos, en un “paso del noroeste” entre diez, veinte, cien ideas. Aparentemente aisladas, aprendimos que injertas en la misma placa esas islas de pensamiento emergían de un continente para nosotros aún hermético, maravilloso a los ojos del pedagogo. Nuevos Hermes de una enciclopedia hecha de arte, de ciencias, de literatura, de filosofía, él la comunicaba, traducía, distribuía...

En la integración de todos los fenómenos, de sus interferencias, de su lógica, de las percepciones que provocan, de las emociones que despiertan, el pensador deambulaba entre los sujetos, las historias, los objetos, las obras para hacerlas suyas y hacer la suya. La suya inspirada en todas, por fuera de todas, jugando al contrapié para sorprender su mundo, jugando a hacer relaciones analógicas, gnomónicas, etimológicas para maravillarse de ello. Rechazando la referencia para no traicionarla, aceptando la irreverencia para traducir mejor. Traducir es ofrecer un nuevo mundo a un nuevo público, distribuir otra manera de pensar para emanciparse y para descubrir a otros.

La mañana de ese sábado del año 1979, el desorden que concluía la obra de Lucrecio fusionaba con la revuelta que concluye la de Rousseau. Dos textos sobre los orígenes donde zumban igualmente el temblor leve de los átomos y el murmullo de las palabras, y concluyen igualmente en la misma baraúnda tanatocrática. Víctimas por todas partes, víctimas siempre. De los cursos aún aprenderemos que en cada estatua yace un cadáver, y desde el origen de su obra un artículo definido nos lo dice también de la ciencia. Toda obra de saber está en riesgo de ser un ogro.

¿Quién sabrá alguna vez lo que hace la voz ligera cuando graba en un cerebro un conocimiento cuya permanencia está más allá del recuerdo? ¿Quién conocerá alguna vez el estado fusional de un espíritu cuando se imprime allí una palabra venida de una carne afligida por el pensar? Espíritu, ¿dónde estás tú entre el banco y la cátedra? Sabiduría del sabio que ofrece todo lo que sabe sin conocer al que recibe; humildad del ignorante que recibe los estigmas de un conocimiento que lo marcará para siempre.

El don de la palabra se realiza en el don de palabra.

Respetuosos, receptivos, todos atentos a recibir el regalo. Ese don de conocimiento que nos hace creer por un corto instante que lo poseemos, que podemos también nosotros llegar a ser maestros del pensar. “Cuando se lo escucha, se tiene la impresión de ser inteligente”, dicen los que lo han escuchado en cursos, conferencias, en los *mass-media*. ¿Saben acaso que veinticinco siglos después ellos testimonian así la eternidad de la pedagogía que describía Platón en su diálogo *Menón*? En la Sorbona por aquella época, el sábado por la mañana nosotros todos éramos jóvenes esclavos. Escapando de la aburrición, de los egoísmos, de las humillaciones, de las violencias de lo cotidiano, penetrábamos en el cenáculo. En esta “capilla de los esclavos” de los tiempos modernos sin saber lo que su último libro acaba de enseñarnos: el ejercicio espiritual nos libera de la violencia, rompe el equilibrio mimético de las oposiciones que acumulan su energía asesina, transforma el ruido parásito para que pase el sentido, muta el caos en un torbellino que toma forma. Pesando cada palabra el pensamiento engendra la idea, ordena el confuso vocerío, encierra el barullo en el motor de la invención... Aprendíamos la alegría, la admiración, la paz que aportan el pensamiento y su suave mensajera: la voz.

“...Se llegaba de prisa y se partía con pesar. En esa época feliz en la que nada marcaba las horas, nada obligaba a contarlas...” Escuchábamos con una intensidad que surgía ante nuestros ojos esa escena de los orígenes donde todo solo era paz y placer; donde hablar no servía para vender, convencer, persuadir. Donde las lenguas se mezclaban tan cerca que entenderse se regocijaba en un beso. El soplo de nuestro silencio era como una prenda de respeto, su don de la palabra embrujaba; ningún ruido venía a disipar el momento...

“...Y del puro cristal de las fuentes saldrán los primeros fuegos del amor”.

Hubo como un gran silencio, un silencio musical lleno de promesa de los sonidos por venir, el silencio de un grito inaudible a tal punto que era grande la emoción, un silencio de los orígenes, justo antes del grito primal cuando el niño conoce por fin la vida...

Extrañamente nadie se levantó, era eterna la espera extática que no conocía su objeto. Todos inmóviles manifestábamos nuestro reconocimiento, nuestra imposibilidad de devolver el don que esa palabra nos había hecho.

Una voz cargada de lasitud viene de la cátedra: “¿No hay preguntas?”

Entregar su palabra es prenda de verdad; someter a la pregunta es prueba de crueldad. ¿Cómo podíamos responder al regalo que se nos había hecho? Permanecemos sin voz. ¡Apoteosis! Todos se levantaron...

Al silencio religioso le sucedió un mutismo vergonzoso, cada uno abandonó la sala y llevó consigo oculto en sus pensamientos, un pedazo del don de conocimiento que recibimos.

¿Qué se le puede devolver al que da tanto? ¿Conoce el estudiante que sale de la sala la duda que tortura al que habló? ¿Qué sentido tiene todo esto? ¿Comprendieron? ¿Amaron? ¿Qué harán con mis pensamientos? Siempre el mismo silencio: ¿Indiferencia, fascinación? Por fuera del desprecio ninguna ilusión puede suavizar esta pena... Mañana el esfuerzo recomenzará, nuevos pensamientos emergerán en el silencio de la oficina, en la mesa de trabajo un nuevo curso se gestará.

¡Maestro, esta es la hora de tu sufrimiento! Heredero de aquel que rechazó a Alcibiades, nunca te dirán verdaderamente el valor de lo que has dado. Los que lo han recibido no pueden estimarlo, gozan de ello, lo sienten sin saberlo ponderar. Esta ignorancia es quizás de una gran sabiduría, pues la estima muy frecuentemente huye ante la estimación. Los que se han vuelto tus iguales y saben tu valor, ya no te conocen para no reconocer lo que saben de ti. El maestro es la víctima de sus mejores alumnos; la sola excepción fue la fundación de la filosofía, puesto que Platón respetó la palabra; sin embargo, Sócrates aceptó morir...

“Huir, huir bien lejos...” Qué una *brisa marina* lleve a los confines del mundo el don de tu palabra.

Michel Serres, historiador de las ciencias*

Bernadette Bensaude-Vincent**

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com

Entre todos los títulos que se le atribuyen a Michel Serres —filósofo, escritor, académico...—, rara vez se recuerda el de historiador. Sin embargo, es el que le conviene por profesión desde que el departamento de historia de la Universidad París le confió en 1970 una cátedra de historia de las ciencias. Este aspecto de su carrera es invariablemente ocultado aunque él no tenga nada de episódico, puesto que Serres enseñó historia de las ciencias durante cerca de treinta años. Formó una generación entera de estudiantes en la Sorbona y dirigió una obra colectiva *Elementos de historia de las ciencias*, que sirvió de manual a gran cantidad de estudiantes durante una buena decena de años. Cuando se conoce el prestigio de la Sorbona y el renombre de la escuela francesa de historia, se puede pensar que acogiendo a Serres los historiadores reconocían en él a uno de los suyos. Este sentimiento de pertenencia parece que Serres no lo hubiera experimentado nunca. La sola identidad que reivindica verdaderamente es la de filósofo de lengua francesa, incluso si cuenta con múltiples títulos como matemático, hijo de campesino o ex marino. Las noticias biográficas, espejo de este autorretrato, reproducen a gusto estas fórmulas cliché sin hacer mención de ninguna actividad de historiador.

A Serres no le gusta que se lo sitúe en una corriente, una época, una tradición¹, él no es alumno de nadie. Nunca ha pretendido fundar un movimiento, ni una escuela, nunca se ha afiliado en un campo contra otro. Serres aborrece la dimensión agonística de la vida intelectual universitaria, y despliega su pensamiento en un mundo donde no hay verdaderamente adversarios pero tampoco

* Cómo citar: Bensaude-Vincent, B. (2019). Michel Serres, historiador de las ciencias. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 175-188. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a12>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño. Agradecemos a la editorial L'Herne permitir el acceso del libro en francés para su versión, en partes, en español. Se conserva la versión editorial en francés.

Recibido: 10 de agosto de 2019.

Aprobado: 20 de septiembre de 2019.

** Profesora de la Universidad París Oeste, y miembro del Instituto universitario de Francia; adelanta investigaciones en historia y filosofía de las ciencias y de las nuevas tecnologías, y se interesa igualmente en las relaciones entre ciencia y público. Es la autora, entre otros, de *Faut-il avoir peur de la chimie?* (Seuil, 2005); *Se libérer de la matière? Fantômes autour des nouvelles technologies* (INRA, 2004); *Les vertiges de la technoscience* (Découverte, 2009).

¹ Ilustra su resistencia a las tentativas de "posicionamiento" de Bruno Latour en *Aclaraciones* (2010, pp 6-8). Nota del traductor.

aliados. Cultivando un estilo muy personal ha rechazado cuidadosamente toda etiqueta. Y sin embargo yo reivindico para él —sin duda a pesar de él— el título de historiador de las ciencias² “de lengua francesa”. Voy a tratar aquí de presentar a Serres en el contexto de esta disciplina en Francia como el heredero de una tradición. La intención no es dar al César lo que es del César, y mucho menos escrutar filiaciones o influencias. Se trata de mostrar en qué esta obra que se quiere “desprendida”, moviliza una larga tradición de historia filosófica de las ciencias que Serres ha transmitido a sus estudiantes y lectores, torciéndola al hilo de los cursos y los libros hacia una antropología de las ciencias.

La tradición francesa

Comencemos con un breve recuerdo sobre lo que se puede designar como una tradición francesa de filosofía de las ciencias. Es aquí señalada por su importancia. La comunidad filosófica francesa está a la escucha de las ciencias. A comienzos del siglo XX es el rasgo dominante en el cuadro de la filosofía francesa: Émile Boutroux (1911) en el Cuarto Congreso Internacional de Filosofía en Bolonia o Bergson (1915) en su reporte sobre el estado de la filosofía francesa (P. 31).

La tradición francesa se distingue, en segundo lugar, de la filosofía analítica que se desarrolla en los años treinta, primero en Viena, luego en Inglaterra y los Estados Unidos por un vínculo estrecho con la historia de las ciencias. La reflexión sobre las ciencias se ancla en el estudio del pasado, en particular en las matemáticas y la física antiguas, en la mecánica de la época clásica y la termodinámica. Algunos como Émile Meyerson declaran entregarse a un análisis *a posteriori* de los productos del pensamiento; otros como Léon Brunschvicg, presentan la historia como el laboratorio de la filosofía. El paso por la historia está íntimamente asociado a la noción francesa de epistemología, término que comienza a ser utilizado por diversos autores hacia 1900.

Además, esta tradición epistemológica que estudia el intelecto humano a través de la historia de las ciencias, se desarrolló en paralelo con el estudio de las estructuras mentales promovido por Lucien Lévy-Bruhl en los años treinta. Con los debates sobre las mentalidades, sobre la unidad o la pluralidad de la razón humana, tomó un giro más bien cultural en el mismo momento en que el Círculo de Viena tomaba un giro lingüístico y lógico, y se fijaba como programa la unidad de las ciencias. El doble enlace entre historia y filosofía de las ciencias por una parte y ciencia y civilización por la otra toma su fuente en la obra de Auguste Comte (1975), la que Michel Serres meditó largamente y comentó cuando participó en la reedición del *Curso de filosofía positiva*. Fue

² El traductor de este artículo hace otro tanto pues fue su alumno en *Historia de la termodinámica* en el DEA. en *Historia de las ciencias* de la Sorbona en el año escolar 1976-1977. Nota del traductor.

para un discípulo de Comte que se creó en 1892 la primera cátedra de historia de las ciencias en el Collège de France. Y a comienzos del siglo XX los filósofos de las matemáticas como Édouard Le Roy o Abel Rey se filiaron gustosos bajo el estandarte del “nuevo positivismo” (Brenner, 2003). Si el positivismo fue motor de la investigación francesa en historia de las ciencias, esto tiene que ver sin duda con la opinión de su fundador Auguste Comte, que consideraba que solo se puede conocer una ciencia a través de su historia. Pero es también más durable por que el positivismo funciona como una referencia constante, sea como un modelo para superar, sea lo más frecuente como la mira de despiadadas críticas.

La herencia positivista es reivindicada por Georges Canguilhem (1992a) con ocasión del centenario de la muerte de Auguste Comte en 1958, para caracterizar un “estilo francés de historia de las ciencias”. Este estilo nacional contrasta con la historia erudita donde la recolección del pasado es un fin en sí mismo. El impulso positivista imprime una orientación muy filosófica, muy alejada de la historia profesional que se desarrolla hacia fines del siglo XIX. Comte nunca se entrega a pesquisas minuciosas sobre el pasado de las ciencias a las que el Curso le pasa revista. Practica más bien “el vistazo” y presenta a grandes rasgos las épocas conforme a su ley de los tres estados. Mientras que los sucesores de Comte detentadores de la primera cátedra de historia de las ciencias —Charles Laffitte, luego Grégoire Wyrouboff— viran hacia el positivismo religioso, y hacen catecismo más que historia de las ciencias; otros sabios filósofos historiadores como Paul Tannery, Henri Poincaré, Pierre Duhem, Gaston Milhaud, Édouard Le Roy, Émile Meyerson toman sus distancias. Practican una historia intelectual atenta a la evolución de las ideas, de los conceptos y teorías, indiferente al medio social y político donde nacen esas ideas. Está al servicio de una teoría del conocimiento. El vínculo fuerte entre la filosofía y la historia de las ciencias no implica necesariamente que se deba sancionar el pasado en nombre del presente. Esta actitud promovida por Bachelard, es incluso severamente juzgada por un filósofo historiador como Émile Meyerson y sus discípulos, Hélène Metzger y Alexandre Koyré. El papel de sanción concedido al presente de la ciencia instaure de hecho una especie de bifurcación en la tradición francesa entre dos escuelas rivales.

En los años sesenta cuando comienza la carrera de Serres, la ruptura se manifiesta en el espacio parisino. Por un lado, en el edificio de Nevers donde se ha instalado una antena de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, bautizada Centro Alexandre Koyré, un grupo practica la historia erudita de las ciencias del pasado a través de los textos originales; por el otro lado, Calle du Four, bajo el cayado de Bachelard, luego de Georges Canguilhem en el Instituto de Historia de las Ciencias y de las Técnicas, integrado a la Sorbona, se prefiere

la historia epistemológica, una historia juzgada, sancionada, que desprecia la historia erudita juzgada puramente descriptiva³.

A pesar de las sordas tensiones entre las dos escuelas, las dos desarrollan un enfoque intelectual que privilegia conceptos y teorías. La historia de las ciencias de la francesa contribuyó esencialmente a nutrir una filosofía del concepto. En un homenaje rendido a Canguilhem en 1985, Michel Foucault evoca una grieta en el seno de la filosofía francesa entre la filosofía del sujeto y la “filosofía del saber, de la racionalidad y del concepto” que procede de Comte, prosigue con Poincaré, Couturat, Cavailles, etc. Foucault se compromete explícitamente con esta tradición de filosofía del concepto. Pero, ¿qué ha pasado con Serres?

Dudas sobre la epistemología

Aunque disponga de una cátedra en historia, Serres no entra verdaderamente en la comunidad de los historiadores. Expresa ciertamente su gratitud al comienzo de *Roma*, pero se percibe como un exiliado, refugiado político en esa comunidad: “Con el presente libro y, si la vida no me es demasiado dura, con algunos otros que lo seguirán, expreso mi agradecimiento a la comunidad de los historiadores que me acogió, hace ya trece años, cuando el grupo de presión entonces en el poder me expulsó de mi viejo paraíso: la filosofía. Lo que me hizo la vida dura” (Serres, 1988, p.2). Sus cursos de historia de las ciencias en la Sorbona atraían una muchedumbre inmensa que era preciso acomodar en un anfiteatro. Pero entre los escuchas que llenaban “el anfiteatro de las vacas” el sábado por la mañana, los estudiantes de historia se contaban en los dedos de las manos. Como no buscó aproximarse a sus colegas historiadores en la Sorbona, Serres tampoco le prestó atención a los debates y trabajos que se llevaban a cabo en los departamentos de historia de las ciencias de las universidades estadounidenses donde tuvo múltiples estadias.

¿Por qué el diálogo nunca se estableció con los historiadores? La historia de las ciencias atraía ciertamente a muy pocos historiadores, sobre todo porque Serres ya había escogido su vía. Se había comprometido resueltamente al comienzo de su carrera en esa tradición de “filosofía del saber, de la racionalidad y del concepto” que evoca Foucault. Escoge el concepto más bien que el sujeto, el sistema de Leibniz más bien que el sujeto cartesiano y se burla gustoso de los fenomenólogos. Navegando en Leibniz se ejercita en una filosofía de la relación, abandonando las que piensan el ser.

En el primer *Hermes o la comunicación*, Serres busca inscribirse en un linaje post-bachelardiano. Presenta a Bachelard como el último de los simbolistas que cerró una época saturando el espacio de los símbolos, en la encrucijada entre

³ Ver Georges Canguilhem. “El objeto de la historia de las ciencias”. in *Op. cit.*, pp. 3-11.

ciencia y cultura. Al simbolismo le sucede la edad del formalismo al que Michel Serres declara pertenecer. Al mismo momento en que se esfuerza por depurar la noción de estructura cargada de escorias por la moda estructuralista, repatriándola a su terreno matemático de origen, Serres (año) enuncia su programa: “evidenciar el rigor estructural del amontonamiento cultural” (p. 29). En 1968 la generación estructuralista no ha roto aún sus lazos con la precedente: al escoger la historia y la filosofía de la medicina, Foucault le encaja el paso a Canguilhem, mientras que Serres avanza tras las huellas de Bachelard, cultivando la epistemología de las matemáticas y la física.

Desde el *Hermes I*, Serres plantea una duda sobre la tradición epistemológica que lo ha nutrido, dialogando con la obra de un filósofo de las matemáticas como Le Roy. ¿Cuál es la función del epistemólogo? ¿Cuál es la legitimidad de esta mirada exterior? El análisis reflexivo de un estado de crisis en un metalenguaje filosófico será próximamente interiorizado y vuelto a traducir en lengua científica. Entonces, ¿para qué la epistemología? ¿Serán parásitos los epistemólogos? La duda de Serres procede de dos convicciones: la resolución de una crisis en matemáticas pasa necesariamente por el análisis reflexivo; y la ciencia es un proceso auto-normado, auto-regulado.

Una historia imposible

Después de haber dudado de la epistemología, Serres duda de la historia de las ciencias. Es en su propia práctica de la historia de las ciencias —no de lo alto de alguna atalaya filosófica, en picado— donde surge la duda. En 1977 Serres publica dos estudios de historia de las ciencias en forma de provocaciones blandiendo evidencias fundamentales.

El nacimiento de la física en el texto de Lucrecio. Ríos y turbulencias, este título manifiesta una intención polémica. Subvierte el esquema positivista clásico (que remitía los textos de la antigüedad a la categoría metafísica o pre-científica), proclamando que se trata allí de un texto fundador de la física. En esta obra —una de las escasas que haya sido escrita en estilo argumentativo—, Serres se dedica a un análisis fino del *De rerum natura* de Lucrecio. Ese poema habitualmente leído como un gran texto poético, literario y filosófico es considerado aquí como un tratado científico. Serres discute pues toda demarcación entre los géneros: ciencia, metafísica, literatura. Más allá de la crítica de la ley de los tres estados, es el culto de las revoluciones científicas y de la ruptura epistemológica el que está directamente enfrentado a través de esta lectura de Lucrecio. Serres concentra el argumento en el libro II sobre el *clinamen* tradicionalmente presentado como un absurdo físico. La demostración busca establecer la coherencia y el rigor de la física expuesta en ese poema, quitarle el descrédito

que el *clinamen* ha echado sobre el atomismo antiguo. Se apoya en un modelo formal —el de la mecánica de fluidos— desprendido a partir de las metáforas favoritas de Lucrecio. Ese modelo Serres lo toma prestado evidentemente de la física de su época: el estudio de las escorrentías en los medios fluidos que desarrollan Étienne Guyon y Pierre-Gilles de Gennes en la Escuela de Física y Química Industrial, a dos pasos de la Sorbona donde él enseña. Pero Serres no quiere “sancionar” la historia del pasado con la ayuda del presente igual que los bachelardianos. La lluvia de átomos evoca las turbulencias del derrame del montón de arena, pero también el *Arenario* de Arquímedes. “Aplicando finalmente a Epicuro sobre Arquímedes”, Serres no sugiere una influencia ni siquiera una verdadera conexión histórica. Piensa simplemente probar la plausibilidad de su interpretación, más que establecer la verdad sobre ese texto, verdad que permanece (de todas maneras) inaccesible al lector moderno. Su práctica de historiador vecina de la hermenéutica, manifiesta una primera exigencia: dar sentido a un texto del pasado. Su puesta en funcionamiento con el texto de Lucrecio transmite una lección: desconfiad de las revoluciones que hacen creer que el pasado ha sido superado. Si lanza una duda sobre los cortes históricos, no por ello Serres entra en el debate de escuela que opone el continuismo al discontinuismo. Escoge otra vía siguiendo sus metáforas. Comte pensó la historia de las ciencias en términos de estados, de estática; la sucesión de los tres estados teológico, metafísico y positivo, imita la de los tres estados de la materia, gaseoso, líquido y sólido. Serres prefiere la metáfora dinámica del flujo del saber, largo río que serpentea y a veces se bifurca a medida que transcurren los accidentes, un flujo lento y viscoso que a veces produce cortes.

Para salir del esquema positivista donde la historia de las ciencias se formó y desarrolló, ha sido necesario perturbar la evidencia del segundo pilar de la obra de Comte: la clasificación de las ciencias. “Todo el mundo habla de historia de las ciencias. Como si existiera. Pues no, no sé qué exista. Sé de monografías o asociaciones de monografías con intersecciones vacías”, escribe Serres al comienzo de *Punto, plano (red), nube*. Esta fórmula provocadora a pedir de boca, interpela a una comunidad de historiadores de las ciencias que está en vías de profesionalización, camino de adquirir una cierta autonomía en las universidades francesas. Historiadores de las matemáticas, astronomía, física, óptica, de esto y de aquello... ¿Qué hacéis pues? No os dejéis entrapar por recortes disciplinarios. No toméis por adquirido lo que está en cuestión. En lugar de meteros en el molde de las disciplinas académicas, preguntaos más bien cómo es que sucedió, cómo el saber se distribuyó así, repartido en islotes, sectorizado.

Seguro que Serres no ha sido el primero en atacar las clausuras-estanco impuestas por la clasificación positivista. Muchos filósofos de las ciencias se han reído de ello recordando que los avances científicos han desbaratado todas

las prohibiciones comteanas. ¡Fácil! Pero emprender una historia crítica de la clasificación de las ciencias, era un programa más ambicioso. Serres lo aborda investigando la estructura formal que organiza el saber de una época: el punto fijo en el siglo XVII, el plano o red en el XVIII y finalmente la nube con la termodinámica y la mecánica estadística a fines del siglo XIX. Describir la “morena frontal” que distribuye el saber en una época, debe ser el objeto mismo de la historia de las ciencias. La analogía con la *episteme* de Foucault es bastante sorprendente, pero a las metáforas arqueológicas de zócalo, capa o trazas, Serres prefiere las metáforas geológicas: morenas de glaciares, placas continentales. El derrame del saber presenta masa en movimiento lento que se percibe como fija, inmovilizada. En Serres el estructuralismo hizo una promesa de superar la epistemología regional, la historia compartimentada y el vehículo de una segunda exigencia: salir de lo local para abrazar lo global, esbozar un paisaje enciclopédico.

¿Fue a causa de su tono provocador que este texto de Serres sobre la necesidad de un estudio crítico de las clasificaciones suscitó la ira de Canguilhem? El caso es que en lugar de tratar de responder a ese desafío —como había intentado en 1966 responder al desafío lanzado por Foucault en un postfacio a su libro *Lo normal y lo patológico*—, en 1977 Canguilhem trata las afirmaciones de Serres condescendentemente. En la introducción a *Ideología y racionalidad*, presenta a Serres como un joven arrogante, sin duda imbuido de marxismo, que haría bien en leer *El racionalismo aplicado* de Bachelard antes de disertar sobre la cuestión (Canguilhem, 1990, pp. 18-19).

Remitiendo a Serres al “racionalismo integrador” de Bachelard, Canguilhem no quiso ver que el paso de lo local a lo global exigido por Serres, rebasa los límites de la ciudad de las ciencias. Traduce de hecho una duda más fundamental sobre la posibilidad de trazar una línea de demarcación entre el dominio de la ciencia y el de la no-ciencia, o la pseudo-ciencia. La cultura es un espacio de libre circulación donde Serres viaja y se pasea denegando sus fronteras.

Las matemáticas como terreno

En los años setenta, Serres sigue de cerca la ciencia que se está haciendo. A la escucha de Jacques Monod, de François Jacob y de Ilya Prigogine, enriquece y voltea su reflexión hacia la termodinámica y las ciencias del viviente. Pero las matemáticas fueron el terreno donde él se entrenó en el ejercicio filosófico y el aguijón que siempre lo empujó más lejos.

Con el transcurrir de los años, las matemáticas siguen siendo su punto fijo, más bien un signo de interrogación, un tema de perplejidad siempre renovada. Serres regresará sobre ellas en 1992. Luego de haber inspirado las primeras dudas sobre la pertinencia y legitimidad de la epistemología en los años sesenta,

ahora tenemos que las matemáticas ofrecen la ocasión para un análisis crítico de la historia de las ciencias. *Los orígenes de la geometría* (obra meditada durante más de treinta años), es en realidad un cuestionamiento de las condiciones de posibilidad de la historia de las ciencias. Poco sorprende que les haya chocado tanto a los historiadores de las matemáticas, pues socava las fundaciones de su casa. A los ojos de Serres, la singularidad de las matemáticas reside en su carácter anhistórico. Más exactamente, las matemáticas están en perpetuo movimiento, pero regresan sobre sus orígenes buscando depurar o estabilizar sus fundamentos. Cada invención reconstruye, reescribe la historia, precipita en el olvido una parte del pasado para reactivar allí mismo otra planteada como origen. “La invención hace la historia, qué importan mis ancestros, ¡ellos descenderán de mí!” (Serres, 1996, p. 22). Amo de la historia como de la ciencia, el inventor rehace la ciencia al mismo tiempo que fabrica un pasado y determina el porvenir.

Este trabajo permanente de reestructuración global, de reencargarse de la totalidad, pone en juego ciertamente la identidad de las matemáticas, pero lanza igualmente al filósofo historiador al más grande apuro. ¿Qué escoger como origen, por dónde comenzar? Los orígenes de la geometría son múltiples y siempre revisitados, en ocasiones precipitados al olvido. Bien ingenuos los filósofos que creen posible asignar un sentido a la historia. Se precisa estar ciego a los múltiples sentidos posibles, al caos de historias para llegar a singularizar un proceso al que se lo naturaliza planteándolo como necesario.

Resumamos: Serres ha hecho una crítica rigurosa a la tradición de filosofía de las ciencias de la que ha heredado. Denunció de manera frecuentemente polémica algunas trampas tendidas por la tradición salida del positivismo: la clasificación de las ciencias, la flecha del progreso y la demarcación entre la ciencia y el resto. Al hacer esto Serres prosigue esta tradición que no termina de denunciar el positivismo de la generación precedente, reactivando a veces ideas más antiguas⁴. La crítica realizada por Serres está impregnada de una idea bien anclada en esta tradición epistemológica: que la ciencia es autónoma, auto-fundada. Por esto Serres ha podido tomar de las ciencias recursos conceptuales para romper con esta tradición y elaborar su propio concepto de temporalidad. Las matemáticas ofrecen herramientas para sustituir el espacio vectorial de la flecha del tiempo por un espacio topológico con variedades de tiempo fibrado, hojaldrado, etc., y la física de los movimientos lentos de percolación que produce efectos de umbral.

⁴ Por ejemplo, cuando Serres se agarra con el cientificismo inherente a la epistemología, y la acusa de ser la vitrina publicitaria de la ciencia, es injusto con algunos de los más ilustres representantes de esa tradición epistemológica. Meyerson, por ejemplo, fue uno de los primeros en sostener, mucho antes de Serres, que “encontrará razón, y de la buena, en muchos otros dominios distintos del de la ciencia canónica” (*Aclaraciones*, p. 94).

La historia como relato

Después de haber tomado prestado de las matemáticas y la física herramientas conceptuales, Serres encuentra recursos mucho más ricos en los mitos y relatos. Abandona las ambiciones formalistas para volverse un *acontista*.

Con un arte consumado, Serres cuenta una historia en cada clase: Tales al pie de las pirámides, la vestal aplastada, el *décollage* del Challenger, Baal... El inagotable repertorio revela la amplitud de su cultura. Cada relato se presta a múltiples entradas. Cada historia está contada, luego vuelta a contar de otra manera para liberar otras facetas, otras capas de significación. Serres no utiliza el relato para poner punto como se dice por anglicismo, sino que como un pintor puntillista con toquécitos por medio de viñetas sin cesar trabajadas de nuevo, permite ver todo lo que implica el conocimiento. Renunciando al estilo argumentativo en aras de la narración, Serres recita la historia de las ciencias, "fabula" en el sentido estricto, pone la filosofía de las ciencias en fábulas. Pues a mis ojos, Serres nunca ha dejado de gravitar en torno a las ciencias, a pesar de la variedad de los paisajes que visita con su pluma. Permanece en la tradición de historia conceptual, aunque continúa practicando la ojeada histórica, Serres se libera de los constreñimientos de la crítica de los predecesores gracias al poder de la narración. El relato pone de relieve la parte de mito que habita al ideal científico de purificación, de descontaminación, de corte epistemológico.

Por la fuerza del relato y de los mitos, Serres ha logrado que evolucione la epistemología hacia una antropología de las ciencias. En *Los orígenes de la geometría* anuda juntos los orígenes de la razón (*logos* o proporción) con la justicia social distributiva. En cuanto a la conexión entre la razón científica y la muerte, que Serres presentaba como un hecho histórico en *La thanatocracia*⁵, se vuelve en "Roma y en Estatuas" un gran mito, un relato portador de sentido para el hombre. La ciencia es un sistema de dos focos: la razón fuente de luz, la única que percibe la mayoría de los filósofos, y la muerte, foco oscuro, fuente siempre oculta, hundida. Así se esboza a través de mitos y relatos, una nueva teoría del conocimiento. Toda luz de conocimiento se paga al precio de una ocultación, el gesto de explicación se duplica en una implicación (Serres y Latour, 2010, p. 107). El conocimiento racional tiene un precio que la epistemología no conoce y que solo una antropología puede revelar. La historia es utilizada aquí como instrumento para desestabilizar la pareja naturaleza/cultura al mismo tiempo que se la historiza.

La antropología de las ciencias (ese término introducido en *Estatuas*) se justifica de muchas maneras. Para comenzar, el conocimiento científico dibuja

⁵ La traducción de este texto se puede consultar en el número 2 de *Ciencias Sociales y Educación* (2012). Nota del traductor.

una relación del hombre con el mundo; presupone una separación entre sujeto y objeto. La ciencia moderna ha reducido las cosas o causas a *objetos* que yacen bajo la mirada de los científicos, y los ha hecho disponibles para ejercer la voluntad de potencia o de posesión de los colectivos humanos. Esta repartición ha sido redoblada, casi naturalizada por la partición entre ciencias de la naturaleza (que hablan del mundo evitando al hombre), y ciencias humanas (que hablan del hombre haciendo abstracción del mundo). Finalmente, la ciencia misma se vuelve un objeto de estudio antropológico en la medida en que ella nutre el mito de una ciencia pura de todo mito.

Herencias

En su movimiento de la epistemología hacia la antropología, Serres cita a menudo a Georges Dumézil, sobre todo a René Girard⁶. Se reconoce ahora como heredero de una tradición francesa que no tiene ya nada que ver con la de los filósofos e historiadores de las ciencias.

Los y las que han tenido la suerte de seguir sus cursos son a su vez herederos.

A manera de testimonio, diría que Serres fue el que nos liberó del collar de la vulgata bachelardiana. En un tiempo en que los cursos de historia y filosofía de las ciencias recitaban la epistemología de la ruptura, y donde los únicos debates se producían entre los partidarios del continuismo y el discontinuismo, los cursos de Serres abrían un espacio de libertad. Sus críticas con respecto a los guardianes del templo que sacralizan la ciencia aislándola del continente con el cual tiene atadura, autorizaban otra mirada sobre la racionalidad de las ciencias⁷. En particular, la exquisita aproximación de los obstáculos epistemológicos que Bachelard enumera en *La formación del espíritu científico* con los pecados capitales, mostraba la dimensión moral y religiosa de los imperativos de pureza del discurso científico (Serres, 1981, pp. 105-117). El tono polémico de Bachelard y la amplitud misma de su trabajo de descalificación de los saberes que no eran científicos (que Serres acerca a la cólera, el pecado capital integrado al espíritu científico), revelaba a la vez la violencia inherente a la filosofía del no, y la potencia de esos saberes distintos que se necesitaba erradicar a todo precio.

Como lo ha subrayado Isabelle Stengers y Philippe Pignarre (2005, pp. 22-23, 136), heredar crea obligaciones en el doble sentido del término: el heredero se encuentra en posición de deudor y al mismo tiempo comprometido a hacer algo con lo bien recibido en herencia. La herencia impone un deber de adelantarse.

⁶ A Girard se le agradece, precisamente ante la comunidad de los historiadores, a comienzos de *Roma*.

⁷ Esa otra mirada, fue preciso apuntalarla en la lectura de otros filósofos de la ciencia que la moda bachelardiana entonces dominante había ocultado y echado al olvido: Pierre Duhem, Émile Meyerson, dos blancos favoritos de las críticas de Bachelard, eran indispensables para entender verdaderamente lo que significa la idea entrevista en los cursos de Serres del "precio" de la racionalidad.

La epistemología de la ruptura ha logrado la proeza de despojar a la opinión (a la antigua *doxa*, a la que Sócrates y Aristóteles le reconocían un valor político) de todos sus caracteres positivos, para asimilarla a una ignorancia que se ignora ella misma. Si “la opinión *piensa* mal; (si) no *piensa*” (Bachelard, 1981, p. 16) ¿Estaríamos la mayoría de nosotros privados de pensamiento? Serres ha suscitado una pregunta que obliga a no separar las cuestiones epistemológicas de los asuntos políticos. ¿Con qué rima una epistemología que descalifica toda forma de pensamiento, desde que él no tenga que ver con los cánones de la ciencia pura? ¿Será algo distinta a una empresa que busca reducir al silencio toda discusión contra expertos y tecnócratas que utilizan la ciencia como una forma de autoridad social? En un periodo en que la conducta de los expertos en los asuntos de la sangre contaminada y de los accidentes como Chernóbil comenzaba a darle peso a las tímidas oposiciones a la nuclear, el cuestionamiento de Serres sobre la autoridad de la ciencia abría una vía de investigación y de acción. ¿Cómo, dónde y en qué circunstancias esta figura de la ciencia como autoridad fue elaborada, difundida, aceptada? Fue con el fin de ver cómo el “espíritu científico”, único objeto de atención de los epistemólogos, suponía una figura de la opinión que emprendía cavar las relaciones históricas entre la ciencia y la opinión (Bensaude-Vincent, 2000). La representación que las comunidades científicas se hacen de la “otra parte” de la ciencia determina la manera como construyen las ciencias. El estudio histórico de las ciencias debe pues ser completado por una historia de los saberes rechazados. Los excluidos —los charlatanes, aficionados, “pseudocientíficos”, vulgarizadores, soñadores, visionarios...— nos enseñan otro tanto que los científicos sobre la construcción de los enunciados científicos. Pero si la epistemología convoca una doxología, si la ciencia tiene necesidad de eso que está en otra parte para fundarse, entonces no se puede seguir diciendo que ella está auto fundada, autorregulada. Su autonomía aparece como un mito.

A decir verdad, en los años ochenta las visiones de Serres se volvían tanto más plausibles y pertinentes cuanto que entraban en resonancia con lo que se hacía en latitudes distintas de la Sorbona. La historia cultural de las ciencias y los *science studies* que habían conquistado Inglaterra y los Estados Unidos, comenzaban a suplantarse en Francia la vieja historia de los conceptos y doctrinas. A fuerza de estudios de caso, de análisis locales y minuciosos, ellos demostraban que las actividades científicas son de parte a parte sociales y ancladas en una cultura. Pero arrancar la ciencia en el aislamiento en que la había confinado la epistemología del siglo XX es algo que exige más que la historia social y cultural de las ciencias. La herencia de Serres obliga a no contentarse con decir que las ciencias son construcciones sociales. Conduce a cuestionar simétricamente la construcción científica de las sociedades contemporáneas, el papel prestado a la ciencia en la administración, la gestión de poblaciones y de migraciones en la vida política.

Frente a la tentación siempre seductora de reanimar los viejos mitos de la ciencia pura o de la ciencia neutra, ni buena ni mala, ¿puede uno contentarse con relatos? Serres ha tomado sus distancias con respecto a la epistemología cuando percibió que ella era un tanto vana pues constituía una reflexión en espejo, muy pronto interiorizada por los científicos mismos en su esfuerzo por resolver sus crisis. Ahora bien, los científicos de hoy han interiorizado también los relatos. Estamos lejos de la época en que el positivismo imponía votos de castidad y pureza, obligando a las lenguas científicas a abstenerse de imágenes, de visiones y especulaciones. Los grandes relatos sobre el origen del universo, de la vida, la evolución de la humanidad, antaño reservados a los escritores de ciencia popular, a los Figuiet, Flammarion, Rostand y Reeves, son en la actualidad ampliamente explotados por investigadores. “Caminar en la luna”, “penetrar el secreto de la vida”, “hacer el mundo átomo por átomo”... Los objetivos proclamados de los grandes programas científicos muestran hasta qué punto la ciencia tiene necesidad de grandes relatos y la potencia de los mitos para movilizar los recursos —humanos y financieros—, necesarios para el avance siempre arduo de los conocimientos.

¿Cuál es entonces el papel de los filósofos de las ciencias? Se les pide hoy hacer ética. Frente a la amplitud de los cambios ocasionados en nuestra vida cotidiana por los avances de las biotecnologías y las tecnologías de la información, filósofos e historiadores están convocados a participar en la instauración de normas y reglamentaciones para limitar los perjuicios. Fábulas y relatos pueden ciertamente ayudar a responder a esta demanda en la medida en que tienen como vocación escenificar un problema moral, y a veces indicar una línea de conducta.

Sin embargo, si se considera que en vez de predicar la moral nos deberíamos dedicar a elucidar los valores e implicaciones ocultas en la ciencia, se tiene necesidad más que nunca de estudios profundos de campo. Por ejemplo, no se puede confiar en un simple vistazo que lea la historia olvidando todos los detalles circunstanciales para desestimar el mito del inventor solitario y genial. ¿Cómo se fabricarían los héroes de la ciencia? ¿Cómo Galileo, Pasteur, Faraday, Darwin, Einstein, se han vuelto símbolos portadores de una visión de la ciencia y de la humanidad? ¿Qué es lo que ese culto de los héroes disimula o busca hacer olvidar? Entendámonos. No se trata de que el filósofo y el historiador se coloquen por encima de la ciencia, y mucho menos sobre las espaldas de los científicos para espiarlos o sospechar de ellos. El análisis fino de los relatos y mitos de los actores de la investigación, muestra una extrema diversidad en la manera como se representan su tema de pesquisa, su propia actividad, su sentido y sus finalidades. Es trabajando concertadamente con los actores de la investigación, sensibilizándolos a las implicaciones de los relatos que ellos o ellas forjan como se puede esperar regular el curso de las ciencias y las técnicas.

Finalmente, luego de dos decenios la antropología de las ciencias se ha desarrollado considerablemente hasta el punto que las visiones vanguardistas de Serres casi se han vuelto triviales. Como buen heredero, Bruno Latour ha sacado partido en Políticas de la naturaleza (Latour, 2003) de los libros en los que Serres desestabilizaba historizando la pareja naturaleza/cultura. No obstante, Serres y Latour fundamentan el proceso de la idea “moderna” de naturaleza en algunas viñetas históricas (Galileo ante la Inquisición, o el enfrentamiento entre Calicles y Sócrates en el *Gorgias*) que funcionan como arquetipos o modelos. Ahora bien, este tratamiento de la historia que no tiene nada de historiador, simplifica la cuestión. La dicotomía entre naturaleza y cultura que los antropólogos han historizado y relativizado, precisamente no es sino una cara del problema. Pues esta idea de naturaleza objetiva sometida a la mirada dominadora o posesiva de los humanos no procede de una sola dicotomía. Pone en juego un tercer término que nos entregaron los antiguos griegos. Si las controversias con los sofistas han puesto en primer plano la separación entre *physis*, la naturaleza y *nomos*, la convención, el dominio de lo político, las controversias sobre el estatuto de los artesanos y la legitimidad del arte médico han opuesto la *physis* y los *technai*, los productos del arte humano (Bensaude-Vincent, William y Newmann, 2007). Ahora bien, la dicotomía entre naturaleza y artefacto —en la actualidad constantemente movilizadora en los debates éticos sobre las nuevas tecnologías— no se puede superponer a la dicotomía naturaleza y cultura. En la historia de la ciencia occidental, la segunda ha funcionado completamente al revés de la primera. La distinción naturaleza/sociedad pone al hombre en el centro y a la naturaleza en la periferia, como Serres lo ha subrayado en el *Contrato natural*. A la inversa, la distinción aristotélica entre naturaleza y artefacto ha sido blandida por los escolásticos para limitar los derechos y privilegios humanos (el arte, imitación de la naturaleza, no es más que una falsificación), para volver a colocar al hombre en su sitio en la creación. La repartición naturaleza/sociedad se opone a un pensamiento mágico o religioso que delimita un espacio sometido a las leyes y un espacio que tiene que ver con la arbitrariedad humana. En contraposición, la distinción naturaleza/artefacto fue históricamente el escudo de un pensamiento religioso que condenaba la técnica como tentativa para igualar a Dios, y rivalizar con el Creador. En resumen, si la distinción naturaleza/sociedad condiciona la modernidad, la distinción naturaleza/técnica es generalmente reconocida como un obstáculo para la modernidad. Es necesario precisamente expulsar esa distinción para considerar al hombre como amo y poseedor de la naturaleza. Descartes borra la distinción entre lo natural y lo artificial⁸, pero cava la diferencia entre el sujeto y el objeto, transformando la naturaleza en objeto disponible por el sujeto que no hace parte de ella.

⁸ Descartes (1995) afirma en *Los Principios de la filosofía*, IV parte, § 203: “No reconozco ninguna diferencia entre las máquinas que hacen los artesanos y los diversos cuerpos que la naturaleza compone sola”.

De este modo, la herencia de Serres obliga a un tratamiento menos desenvuelto de la historia, a no verla como un patrimonio cultural del cual se puede libremente extraer recursos para ponerlos a disposición, sino más bien como una limitación que nos obliga a reformular sin cesar los problemas.

Referencias

- Bachelard, G. (1981). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bensaude-Vincent, B. (2000). *L'Opinion publique et la science. À chacun son ignorance*. París: Synthélabo.
- Bensaude-Vincent, B., William R. y Newmann. (2007). *The Artificial and the Natural. An evolving Polarity*. Cambridge: MIT Press.
- Bergson, H. (1915). La Philosophie. En L. Poincaré, *La Science française à l'exposition de San Francisco* (vol. 1). París: Ministerio de la instrucción pública.
- Boutroux, É. (1911). Du rapport de la philosophie aux sciences, *Scientia*, 9(18).
- Brenner A. (2003). *Les origines françaises de la philosophie des sciences*. París: PUF.
- Canguilhem G. (1990). El papel de la epistemología en la historiografía científica contemporánea. En G. Canguilhem. *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida* (Luis Alfonso Paláu y María Gómez, trad.). Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Canguilhem, G. (1992a, julio). "La filosofía biológica de Augusto Comte y su influencia en la Francia del siglo XIX". En G. Canguilhem. *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias* (María Luisa Jaramillo, María Cecilia Gómez y Luis Alfonso Paláu, trad.) Seminario de Historia de la Biología. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.
- Canguilhem, G. (1992b, julio). "El objeto de la historia de las ciencias". En G. Canguilhem. *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias* (Ma. L. Jaramillo, Ma. C. Gómez y L. A. Paláu, trad.) Seminario de Historia de la Biología. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.
- Comte A. (1975). *Cours de philosophie positive* (vol. 2). París: Hermann.
- Descarte, R. (1995). *Los Principios de la filosofía*. Madrid: Alianza.
- Latour, B. (2003). *Politique de la nature*. París: la Découverte.
- Pignarre, P. y Stengers I. (2005). *La Sorcellerie capitaliste*. París: La decouverte.
- Serres, M. (1996). *Los orígenes de la geometría. Tercer libro de las fundaciones*. México: Siglo XXI.
- Serres, M. (1998). *Rome: Le livre des fondations*. París: Grasset, 1983 (Luis Alfonso Paláu, trad.). Medellín, Posgrado de Estética. Universidad Nacional de Colombia.
- Serres, M. (2012). Traición: la thanatocracia, *Ciencias Sociales y Educación*, 2(1), pp. 189-215.
- Serres, M. (2010). *Aclaraciones* (Luis Alfonso Paláu). Medellín.
- Michel Serres. "Deontología: la Reforma y los siete pecados" in *Hermes II: la Interferencia*. Tr. por L. A. Paláu (Medellín, Año Sabático 1996. pp. 105-117). Buenos Aires: Almagedo.

Filosofía para el tiempo presente*

Christiane Frémont**

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com

*A la querida memoria
de Annette Schlumberger,
nuestra amiga.*

Si se caracterizara la obra Michel Serres, yo diría que (más que cualquiera otra contemporánea) ella ha construido pacientemente la filosofía que le conviene a nuestro tiempo. Pues ha sabido captar pronto la exacta medida de las transformaciones de las que fuimos testigos desde los años cincuenta al menos, anticipando incluso la importancia y la irreversibilidad de su impacto en el mundo físico y humano. Nuestra época es extraña: milagrosa por la extensión de sus conocimientos y su éxito científico y técnico, promotora por su capacidad de prosperidad, pero devastadora por sus efectos de empobrecimiento, devastadora por el estado de la tierra y sus vivientes, desconcertadora en sus elecciones estéticas y catastróficas, en sus conductas éticas y religiosas. “Hominescencia”, demasiado pronto calificada por los periodistas de libro optimista, da un balance que a menudo deja trasparentar el desconcierto de este tiempo; si su autor saca de aquí un esbozo de programa rico en posibilidades que en efecto tienden a la optimización (pero la palabra nunca ha sido sinónimo de optimismo), es por haber sacado las lecciones de los medios por los cuales nos hemos vuelto así, y haberlos vuelto a sumergir en el largo término de la historia del tiempo.

La obra entera y desde sus comienzos anuda el inventario y la invención, una y otra se enriquecen mutuamente como lo deseó y lo hizo en la época clásica europea ese Leibniz del que Michel Serres (2001) ha partido, al que realmente

* Cómo citar: Frémont, Ch. (2019). Filosofía para el tiempo presente. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 189-203. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a13>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño. Agradecemos la editorial L’Herne permitir el acceso del libro en francés para su versión, en partes, en español.

Recibido: 10 de agosto de 2019.

Aprobado: 20 de septiembre de 2019.

** Doctora en filosofía. Pensionada de la Fundación Thiers. Encargada de investigación en el CNRS (Centro Chevrier-Universidad de la Borgoña). Dirige las publicaciones del Corpus des œuvres de philosophie en langue française. Principales obras: *L’Être et la relation* (Vrin, 1981); *Leibniz, Discours sur la théologie naturelle des chinois* (L’Herne, 1987); *Singularités. Individus et relations dans le système de Leibniz* (Vrin, 2003); *Que me contez-vous là? Diderot, la fabrique du réel* (Dialogues, 2010).

no ha dejado nunca, yendo como él de un pensamiento de tipo estructural salido de las matemáticas a una exploración de lo real (natural y humano) que toma la forma de un relato. Historiador de las ciencias —puesto que tal fue después de todo, su estatuto en la Universidad, dado que los filósofos de oficio nunca lo integraron a su disciplina— prosiguió su largo trabajo de escritura pensando en el mundo, el conocimiento, las culturas y el trabajo de la ciencia, como una historia mezclada, el relato de esta alianza de contingencia y de necesidad que engendra y hace durar todas las cosas.

Enciclopedia

El inventario es la enciclopedia; la obra sino habla de todo, por lo menos pasa por todas partes; encuentra el *corpus* entero de las ciencias duras y blandas, puesto que, si no se sumerge en ella explícitamente, por lo menos dibuja sus tangencias. Más bien, las interferencias y las traducciones en vecindarios a menudo inesperados y siempre productivos; de acá nacerá la invención. El inventario concierne ante todo al pasado, cosa fácil; pero en esos saberes antiguos y diversos (ya se digan en prosa o en verso, en lengua matemática o sagrada, técnica o pictórica) el envite, el juego y el placer, consisten siempre en descubrir los lugares de nacimiento del saber y la manera como se tejen los conocimientos. La historia de la filosofía es aquí antes que una disciplina razonada, una caja de Pandora llena de hallazgos, entre los cuales es preciso saber sacar de los buenos lugares y en el momento oportuno para producir un excedente de saber. No se trata ni de repetir ni de comentar estos tesoros, sino de servirse de ellos, de hacer brillar su novedad para descifrar o construir el nuestro. El inventario del presente es un deber más difícil que supone un conocimiento fino y preocupado por ponerse al día en el trabajo científico en curso. Hasta el siglo XIX, los filósofos fueron también hombres de ciencias; ¿qué significa el corte de acá en adelante admitido y practicado entre las ciencias y las humanidades? *El tercero-instruido (1991)* ¿la mínima cortesía?; con toda seguridad el mejor medio de ser un filósofo contemporáneo del mundo donde vive. Michel Serres es sin duda el último de nuestros enciclopedistas. El horizonte científico de sus escritos —con frecuencia no dicho, por no decir impensado— constituye quizás la dificultad de sus obras, pero también su originalidad por resultados inesperados y sin embargo pertinentes.

El recorrido enciclopédico es a la vez canónico e inusitado. Nada o casi nada (¿La psicología?, sin duda, porque ella deriva infaliblemente hacia la patología!), faltan: matemática, física, metafísica, biología, medicina, literatura, ética, religión, arte. Pero el recorrido no es una partición puesto que conecta las ciencias exactas y humanas; no sistemáticamente por un principio de orden que construiría la unidad del saber, pero sí allá y acá, en enlaces singulares y

diferenciados según los contenidos; por ello efectos localmente de coherencia e inteligibilidad en el campo del conocimiento. Algunos ejemplos puntuales serán suficientes. Matemática y música: Xenakis y la teoría del ruido; matemática y pintura: Vermeer, Poussin y el álgebra de estructura, los impresionistas y el plano de Poincaré. Física y filosofía: Lucrecio y Arquímedes; física y pintura: La tour y la estática, Turner y Carnot; física y literatura: Zola y la termodinámica, Musil y la meteorología. Finalmente, con Julio Verne los saberes y lo religioso. En estas conexiones, interferencias o traducciones, ninguna jerarquía de lo que explica a lo explicado, los contenidos son referencias los unos para los otros, efectos del trabajo de racionalización que caracterizan un área cultural o un momento de historia, siguiendo sus herramientas de comprensión.

La enciclopedia practicada aquí no es una cartografía del saber (Leibniz ya rehusaba la imagen; las ciencias no son como continentes sino como una mar continua dividida en océanos) y mucho menos una clasificación a la manera de Auguste Comte, que define los saberes según sus objetos y somete el conjunto a una ley global repetida en los sub-conjuntos; sino una red en la que no se impone ni centro ni recorridos privilegiados, porque las relaciones entre los saberes son múltiples y en el balance todo se vuelve conexo. Michel Serres ha conservado todo de la red leibniziana excepto el punto fijo. Ni centro ni ciencia reina, tanto más cuanto que la práctica del saber hoy, su inserción en la sociedad, prescribe enlaces laterales entre todos los campos; ya no existe ninguna cuestión científica, técnica, económica, médica, etc. que no conduzca al derecho, a la ética, a la religión, etc.

Invención, personajes

La invención es la construcción de conceptos para la comprensión de las cosas y su significación, incluso la anticipación sobre el estado de nuestros saberes y su relación con un mundo en plena mutación. La filosofía tiene por tarea inventar nuestra concepción del mundo, haciendo entrar en nuestro lenguaje, es decir en nuestro pensamiento, todo lo que contribuye a la inteligibilidad del mundo físico, de los vivientes, de las colectividades y las conductas humanas. Para encontrar puntos de referencia en la acumulación de objetos que hay que pensar, y para darle coherencia y sentido, se hacen necesarios caminos y mojones. La serie de los *Hermes* tomada globalmente, es el método de investigación propio de Michel Serres, donde cada uno inventa un concepto subyacente a objetos o saberes que de repente se aclaran mutuamente, ganan en “compreensión”.

Los filósofos frecuentemente tienen figuras u objetos que son como claves para la “compreensión” de la obra: Platón, Leibniz, Diderot tienen de esos mediadores que circulan y actúan en su espacio de pensamiento. Seguro que son

objetos de pensamiento, pero también sujetos del pensar: cuasi-objetos. ¿Tales como los que funcionan en los colectivos humanos? Deleuze el amigo discreto de siempre, escribía que si los conceptos si son creadores de pensamiento son como personajes, heterónimos del filósofo; para nada imágenes, símbolos ni emblemas, más bien alegorías, “potencias de concepto” que pertenecen al plano que los contiene, pero lo trazan como tal y ordenan el discurso que lo explica; el plano que los comprende está comprendido por ellos, “comprensión” se dice en su doble acepción, y es así como el sentido es inmanente a los objetos del discurso. Los “personajes conceptuales” no son el efecto de un *cogito* ni del espíritu absoluto, sin embargo es a partir de ellos y a través de ellos que se construye el saber, sin discurso del método previo. Quizás de aquí viene que Michel Serres no haya formado ni escuela ni discípulos; en él nunca se sabe de dónde vendrá el saber, pues los desplazamientos de un mismo personaje/ concepto permanecen imprevisibles. ¿Qué puente hay de la *Comunicación* a la *Distribución*? (1968) Si hay invariante en el cuestionamiento, todo cambió en los objetos, las circunstancias, los referentes y referencias, es el mismo mundo y es otro mundo, otro saber, otra mira.

Para aprehender la obra es conveniente reemplazar la lista de las obras o de las cuestiones por la de los personajes, sin prejuizar si esta galería de retratos constituye una familia o sigue siendo una simple caja de herramientas... En tanto que los personajes conceptuales no siempre son personas, también se encuentra entre ellos lo que (a falta de mejor nombre) yo llamaría “cosas”, que se encuentran en la naturaleza física y animal como en los conocimientos y las prácticas humanas —y que a veces incluso conectan los tres campos—. Que se me perdone si la serie a granel, se parece un poco al famoso poema de Prévert o a una lista de Borges; por lo demás contiene también ratas y laberintos (bajo su encanto heteróclito trabaja la serie del concepto): Hermes, el Parásito, Arlequín, la Bella Furiosa o la *Noise* “Furi”, el Hermafrodita, el Tercero-instruido, *Tarpeia*, Proteo, la Turbulencia, el Cuasi-objeto, el Flujo, el *Clinamen*, el Hominescente, el Incandescente, el Sucio.

Es necesario llamarlos conceptos porque ellos designan a la vez un contenido semántico y una función lógica: Hermes es la noción genérica de comunicación y un instrumento de análisis e interpretación; el Parásito designa un organismo, una persona, un ruido y la función-parásito da cuenta de procesos que conciernen al viviente, al colectivo, a la información; la Furia y la Turbulencia son fenómenos de la naturaleza, que ofrecen un operador de inteligibilidad a la cuestión de los comienzos. El Tercero-instruido, el Hermafrodita, el Cuasi-objeto más allá de su sentido propio, inventan una lógica del tercero incluido adaptada al cambio y la contingencia. Por esto los personajes conceptuales trabajan por todas partes, cada uno parecido y diferente, se reencuentran de un libro al otro para abrir un

nuevo camino al pensamiento, a la ocasión, en tal sitio, en el buen momento, sobre tal objeto que se presenta o que hay que construir y exige comprensión.

Los personajes conceptuales forman la obra, la informan y le dan su forma, no como unidad, totalidad, mucho menos como una arquitectura (pues no tiene ni principio ni fundamento); esto contravendría su profunda significación. Le convendría mejor la metáfora leibniziana de la mar dividida en océanos, donde todo es conexo y diferente; un paisaje líquido en el cual corrientes submarinas conducen de repente bien lejos pero sin ruptura. El Parásito lo pasea a usted entre el viviente, lo social, la información; no del uno al otro, pues no existe ningún camino deductivo ni demostrativo. Sin embargo, es todavía Hermes el que por allí avanza, enmascarado, puesto que se trata siempre de comunicación. Inversamente, el pensamiento del sujeto (¿quién es yo?) moviliza muchos personajes: Tarpeia, Proteo, el Hermafrodita, el Incandescente, extrañas conexiones entre el aniquilamiento y lo posible. Así avanza la obra: “procede”, siguiendo ese método que Michel Serres (1995) llama en su *Elogio de la filosofía*, “procedural”, para oponerlo al “declarativo” este último demuestra a grandes golpes de definiciones e inferencias necesarias, aquél establece paso a paso secuencias contingentes conectándolas, cruzando, traduciendo múltiples datos. De ello resulta de nuevo y de otra manera una obra enciclopédica, no tanto por las disciplinas que convoca como por los grandes objetos que ella trata: el saber, el mundo, el viviente, el hombre, en suma: todo lo que ocupó a los filósofos, de Platón a Bergson. Sería tentador y pedagógico, ver en esta partición una clasificación duplicada en una cronología. De hecho, la obra parece comenzar por la teoría del conocimiento e ir hacia las ciencias del hombre; de hecho, tiene en cuenta la epistemología, la física, las ciencias del viviente, lo político, la religión, la ética. Pero esto conduciría a imponer una forma inadecuada a la intuición filosófica subyacente; pues los cinco “Hermes”, como “Hominescencia”, conciernen el saber seguramente, pero también el mundo y el hombre; “Ríos y turbulencias” el mundo y el saber; “Génesis” y el “Contrato natural” el mundo y el hombre; *El parásito* el saber, el viviente, el hombre, etc. Se tiene trabajo en clasificar, delimitar, organizar, puesto que siempre los personajes conceptuales indisciplinados vienen a desarreglar el bello ordenamiento. Consolémonos, el propio autor se desenvuelve muy mal —¿O muy bien?— con sus tablas de capítulos; complica a gusto las tabulaciones.

Tomado globalmente el tan particular léxico así formado en torno a personajes, resuena como una música subyacente al sentido, creando sentido antes del discurso que ordena; de acá proviene quizás el carácter poético de esta obra, que no es un asunto de estilo sino más bien de creación de inteligibilidad. “Hablo a muchas voces”, dice con frecuencia Michel Serres; es precisamente en esos momentos cuando la inteligencia —la comprensión de las cosas—

se manifiesta con más agudeza, como si esta polifonía fuese por sí mismo una explicación. La que en ningún caso es una reducción; el sujeto que habla a muchas voces es también múltiple y diverso como aquello de lo que habla. Para hablar verdadero se requiere decir muchas cosas a la vez; para descubrir algo es menester difractar la palabra, descentrarse. De hecho, Michel Serres nunca pertenece a los dominios donde interviene ni se limita a sus conceptos explícitos. El pensamiento es esa distancia que conecta.

Anticipaciones

Comunicación

“El ruiseñor milanés va a desposar un viejo lobo de mar”

Tan pronto dice, tan pronto hace, o casi; los telegramas de felicitación afluyen a la mesa del capitán... La información crea el acontecimiento simplemente doméstico acá. El siguiente álbum mostrará que también fabrica la política, puesto que los anuncios televisivos del general Tapioca producen un complot internacional salido de Molinsart y que desplaza, real y físicamente a los cómplices hasta San Theodoros.

Amigo y cómplice de Hergé, Michel Serres encuentra en él confirmación de lo que él anuncia desde el *Hermes I: la comunicación*: nuestro tiempo ya no es el de la producción sino del transporte, de la circulación de las energías, de los bienes y del sentido. La información: el hacer saber cuenta más que el hacer (y a menudo, más que el saber hacer); el poder está del lado del anuncio, de la mediatización y este poder no encuentra contra-poder. Desde el primer *Hermes*, luego en *El parásito (1980)*, los *media* son la mejor y la peor de las cosas. Al poder comunicar todo y poco importa qué, el canal se deprecia; la cantidad finita por trivializar la novedad o igualar lo inconmensurable. En situación extrema, la comunicación corre el riesgo de uniformizar en detrimento de la variedad, de la mezcla, del mestizaje que son factores de novedad; ved “el Hermafrodita, los Cuerpos mezclados”, la figura de arlequín con su vestido múltiple. ¿Recuerda Michel Serres la lección leibniziana de que la comunicación óptima no es el unísono sino una armonía saturada de diferencias?

Hermes reina por todas partes, para lo mejor también, pues la comunicación multiplica el saber en la invención y en la difusión. La importación de modelos, de una ciencia a otra, produce conocimientos; por ejemplo, las ciencias del lenguaje para la genética. El tercero-instruido con su programa pedagógico, asume los resultados de los “Hermes”, para la investigación y para la formación de los individuos, para promover un cambio de sociedad, indispensable contra las derivas del modelo actual. Permite comprender que es urgente aliar las ciencias

exactas a las humanas. Estas dominantes debido a sus brillantes resultados desde comienzos del siglo XX, en la imagen del saber y de la sociedad, ya no son suficientes ya para pensar ni al uno ni a la otra, ni su relación debido a que nuestras sociedades en la actualidad son dependientes de las ciencias exactas y los problemas éticos y políticos brotan de ahí.

Hermes I: la Comunicación (1985) es contemporáneo del libro que colocó a Michel Serres entre los más grandes leibnizianos, ante todo porque el análisis está a la altura de la obra. Esta ofreció en los modelos matemáticos de un sistema que solo se ocupa de comunicación (en el ser y el conocer) las herramientas propias para indicar, luego para comprender los fenómenos nuevos que trastornan nuestros saberes y nuestro mundo. Redes, conexiones, vínculos, existencias, transportes, ruidos, signos, singularidades, multiplicidades, traducciones; todos estos términos que son de topología y de información, explican el mundo leibniziano como designan el nuestro, con la única diferencia de que el primero es armónico y normado por un punto fijo situado por fuera de él. Sin embargo, también para Leibniz el mejor es el que comunica óptimamente; a la vez el mejor de los mundos posibles. Parece que hemos renunciado a la primera exigencia en beneficio de la segunda; el más posible para la dirección (por todas partes), la cantidad (todo y todos), y la velocidad (casi instantáneamente). El espacio de la red está por todas partes y en ninguna parte, libre de todo constreñimiento, pleno y presente en todos los puntos formatea el mundo real. “Los Hermes, la leyenda de los ángeles, Atlas” se hacen anunciadores y testigos de esta adquisición o de esta elección, en todo caso de este cambio en la circulación de los valores, de los mensajes, de las personas y en la multiplicación de las relaciones entre los individuos. El concepto de parásito y los modelos de la antigua angelología permiten comprender el giro negativo de la hipercomunicación: la redundancia que anula la información, los parásitos que interceptan la comunicación, la publicidad que devora su objeto, la circulación que destruye el paisaje, etc. Los buenos ángeles son discretos, el mal ángel quiere todo el lugar. *Hominescencia* (2001) y los libros que le siguen toman la exacta medida de nuestras adquisiciones y nuestras escogencias, utilizando el patrón correspondiente a las grandes mutaciones del género humano; un cambio de soporte tan radical concierne a la hominidad misma, a los individuos y al concepto mismo de sujeto, a los colectivos, a los objetos que ellos inventan y a la relación con la naturaleza.

Cuestiones de derecho

El contrato natural (2004) no es un libro de ecología. Si se anticipa a algunos temas de acá en adelante de moda, para lo mejor o para lo peor —inquietud real o propaganda electoral—, él se sitúa río arriba de los discursos frecuentemente poco informados que hablando de entorno o de nichos ecológicos, ponen

en guardia contra los golpes que les propina el hombre técnico desde hace al menos dos siglos. Pues la cuestión ya no se plantea en esos términos, y debe ser planteada de nueva forma.

Por esto la reflexión ancla en un tratado filosófico del sujeto y del objeto, de su vínculo. Midiendo la mutación radical de la relación de los hombres con la naturaleza, inventa una nueva y necesaria modalidad de relación construida sobre el modelo jurídico de un contrato, explícito, aunque no escrito ni enunciado por las partes.

De acá proviene un análisis instruido y fecundo de la relación de la ciencia y del derecho, que en suma son los dos lenguajes fundadores de los colectivos humanos y de su aprehensión de las cosas, de su apropiación también, dos maneras de estatuir sobre las relaciones. De acá en adelante conviene que evidentemente las cuestiones de ciencia y derecho están indisolublemente ligadas. Hace ya quince años, *El contrato natural* (2004) indicaba las razones y trazaba las vías de una nueva alianza.

Allá también el filósofo constata, o más bien: discierne y define los elementos, los acontecimientos que cambian radicalmente las condiciones del pensamiento.

Nueva "revolución copernicana". De ahora en adelante es falso hablar en términos de entorno, pues el hombre ya no está situado en el centro de un sistema de cosas que gravitan en torno de él (modelo de conocimiento y de dominación inadecuado hoy). Más bien vale decir que el centro está por todas partes y la circunferencia en ninguna, en razón de un sistema creciente de interacciones, que aquí y allí (y a término ¿por todas partes?) se da vuelta contra los actores. Esto se saca de la lección de *El parásito*: la buena relación es la simbiosis, pues quien mata a su hospedero muere a su vez. La enunciación del derecho de hospedaje: primera aparición del contrato natural, ya inscrita, no conceptualizada, en la relación de las fuerzas humanas y naturales.

Nueva definición de los objetos: los artefactos humanos rebasan de aquí en adelante un tamaño crítico (las megalópolis, la bomba atómica), lo que los hace equivalentes a las cosas naturales, accediendo por su dimensión, peso, impacto, al estatuto de objeto físico, de cosa del mundo. *Hominescencia* afinará el concepto de "objeto-mundo", con sus pseudo-objetos que son de alguna forma cuasi-sujetos, porque actúan e interactúan en nuestro nombre ciertamente, pero quizás también (esto es lo más grave) en nuestro lugar, por no decir: a pesar nuestro: la internet, los satélites, los residuos nucleares. La relación del hombre con el mundo es de ahora en adelante la "equipotencia"; se impone entonces un cambio de conducta, puesto que los efectos inducidos por los colectivos humanos cuentan hoy en el balance de los efectos físicos, como aquellos no dominados. En este punto preciso aparece la necesidad de un contrato natural, siendo la

relación contractual la única habilitada para regular pacíficamente un conflicto entre iguales. Contrato global puesto que ya no es el momento de actos o efectos locales, por la potencia de los medios en el tiempo como en el espacio.

Lo que hace a esta solución concebible —pues se objetará que no se puede contratar con un objeto— es que se trata en el fondo de un asunto de conocimiento. Entendemos por ello no estrictamente la constitución de un saber sobre un objeto, sino la aprehensión de este como portador de información, soporte de un sentido posible objetivo para el sujeto que lo aprehende. Ahora bien, esta relación, esta correlación, Michel Serres nos ha hecho comprender que la ciencia —en su principio, pero esto también se lee en su historia— la ha constituido siempre previamente al saber como condición y garante de este. Él dice que el derecho precede la ciencia. Esto significa que el trabajo científico contiene implícitamente un discurso de tipo jurídico que da un estatuto a su objeto. Los geómetras se ponen de acuerdo sobre el triángulo, es decir, le conceden propiedades esenciales que le pertenecen de derecho, que él podría reivindicar como propias; no tenemos el derecho de decir de él cualquier cosa. Esto parece evidente y fácil, puesto que las figuras abstractas no tienen ser sino por su definición; pero lo mismo ocurre con los físicos y sus objetos, el caso es más interesante por el hecho de que el objeto es ante todo una cosa del mundo que existe en la naturaleza independientemente de las decisiones humanas. Se ve que el contrato natural es la duplicación de un contrato social; el mismo contrato que constituye al colectivo científico lo compromete con respecto a su objeto, que de repente de forma indispensable, se vuelve él también el término activo de un contrato.

¿Quiere esto decir que los colectivos humanos se encontrarían en peligro si descuidan demasiado el contrato natural subyacente al contrato social? En efecto, Michel Serres extiende a lo político y a lo religioso el mecanismo del redoblamiento contractual: el mundo, el mundo físico, es el compañero del mundo humano; es una constante de su filosofía el hacer entrar en ella al mundo entero, la tierra, las aguas, el fuego y las nubes. ¿Y cómo no ver la urgencia cuando la ciencia (relevada por una tecnología falla y sin piedad) produce objetos a escala del mundo? Objetos pues capaces de sustituir los del mundo, producidos pero que al mismo tiempo producen nuevamente el mundo; se requeriría que ella firme un contrato consigo misma, nueva versión, esta vez jurídica, de la vertiginosa *causa sui*...

La hominescencia

En la época de los *Modelos matemáticos* (año), de los “Hermes”, de *El nacimiento de la física* (1977), la universidad reconocía a Michel Serres como uno de los

suyos, un poco turbulento, ciertamente, pero profesor al fin y al cabo, brillante comentarista. ¡Pero, *Los cinco sentidos*, *El parásito*, *Roma*! Estos dos últimos trataban de manera altanera textos conocidos. En cuanto a los que siguieron, ni la enseñanza ni la investigación le sacarían provecho... El interés creciente del filósofo por la literatura fue mal recibido —sin embargo, “solo la filosofía tiene el poder de demostrar que la literatura va más lejos que la filosofía”—, así como también su cambio de estilo y de referencias.

Es necesario captar por qué luego de haberse ensayado en el relato —*Desapego*, *La leyenda de los ángeles*, *Noticias del mundo*, *Relatos de humanismo* y finalmente *Biogea*— Michel Serres concibe la filosofía, la que nos concierne y que es necesario inventar bajo la forma de un gran relato. Más que una forma literaria, este modo de expresión es una manera de comprender y pensar acorde con el nuevo rostro del saber.

El conocimiento tuvo durante mucho tiempo por ambición la unificación de lo real bajo las leyes necesarias, la investigación de estabildades. Dominó así lo diverso y lo cambiante, modelizando subrepticamente el orden del tiempo bajo el del espacio; Meyerson hizo el balance de ese estado del saber en momentos en que Bergson salía de él. Michel Serres luego de haber rediseñado a su manera la red enciclopédica, inaugura en su *Elogio de la filosofía* en lengua francesa un nuevo recorrido. Como un agrimensor que evalúa las capacidades de un terreno, él establece (cruzando muchos relatos de ciencias sin preocuparse por la cronología) las bifurcaciones que han tomado, impuesto, olvidado o perdido, o por el contrario reactivado las matemáticas y la física (y la filosofía con ellas); esto arroja subyacente a la historia legible en el tiempo lineal, una historia discontinua en la que sobre salen los elementos de donde emergió finalmente nuestra modernidad. Ahora bien, la historia así contada es todo menos necesaria; de una secuencia a la otra, ninguna consecuencia; nada de hilo deductivo, sino una serie caótica de emergencias cuyo relato global produce un efecto de inteligibilidad. Los libros históricos *Génesis*, *Roma*, *Estatuas*, luego los *Orígenes de la geometría*, buscaban ya en el corto término de la historia humana una filosofía del tiempo, sustituyendo la vana cuestión del origen por la idea del recomienzo múltiple de las fundaciones. *El elogio de la filosofía* establece un señalamiento de los acontecimientos o circunstancias donde apareció tal invención, tal intuición, decisivas en el orden de lo posible, de un futuro contingente radicalmente nuevo. Estos acontecimientos que son como bifurcaciones, el autor los llamará más tarde “ramas”, término que envuelve la idea del tiempo, del engendramiento, la emergencia de una serie que advendrá en razón de las circunstancias, no necesaria, puesto que el otro camino de la bifurcación ha podido también antes o en otro lugar, llevarse a cabo.

Es a partir de *Hominescencia* que el método procedural encuentra su sentido pleno y su eficacia, cuando se aplica a un tiempo muy largo de la historia, no de la humanidad sino de lo humano, porque al hacerlo permite comprender el mundo contemporáneo e invita a un nuevo humanismo. Para leer adecuadamente nuestra época es necesario cambiar de escala en el tiempo como en el espacio, y ante todo percatarse de lo que es nuevo en el saber: técnicas de datación que permiten remontar hacia el pasado cada vez más lejos, por tanto, identificar las cosas por su nacimiento. Michel Serres data así la actualidad como un renacimiento de la especie humana o un nuevo comienzo, por encargarnos de la evolución. Entonces su filosofía cambia también de estilo al convertirse en relato de la contingencia; y de referencias, abandonando las matemáticas y la física por la geología, la cosmología, la biología, la paleoantropología. Las ciencias humanas que a comienzos del siglo XX han renovado nuestro pensamiento del hombre son de aquí en adelante demasiado breves, y deben a su vez renovarse anclándose en una historia de antes de la historia: el “Gran Relato” de la hominización.

Relato que en lo que concierne al género humano único en su género, y por todas partes idéntico bajo sus especies culturales, es el de algunos gestos asignables (en el fondo bastante raros) que le han dado un curso radicalmente nuevo al estado de cosas. Es ahí precisamente que es necesario ser perspicaz y no equivocarse de medida; pues si le es cómodo al historiador de las ciencias levantar el catálogo de las invenciones, del sílex a la internet pasando por la máquina de vapor o el acelerador de partículas, le incumbe al filósofo comprender en qué escala conviene pensar los acontecimientos. ¿Qué es lo que constituye la serie, cuál es la continuación, caótica, contingente, de las novedades commensurables entre ellas e incommensurables con otras? Por ejemplo: las biotecnologías marcan un corte de importancia porque ellas dominan la mutación, como actuaba la domesticación de algunas especies para la selección. Ahora bien, el dominio de las mutaciones y la evolución darwiniana no es un simple progreso científico de nuestro siglo con respecto al precedente, sino una verdadera mutación en la historia de la hominidad e incluso del viviente. Otro ejemplo: la internet, incomparable con las precedentes técnicas de comunicación porque produce un sujeto sin sitio, omnipresente e instantáneo, independiente del espacio y del tiempo. Bajo la aparente continuidad del progreso —porque ellas son consideradas en lo que se llama la actualidad, sometidas como están a la economía y a la política del día—, esas novedades desplazan en realidad placas profundas; están a la escala del mundo mismo no de la historia.

Los objetos del relato contemporáneo se caracterizan por su potencia: bomba atómica, centrales nucleares, internet, megalópolis, satélites... ¿Cómo llamar “objetos” a artefactos capaces de efectos globales sobre el planeta y

sus vivientes, qué sujeto puede ser su correlato? Esas cosas que conciernen a la humanidad tomada globalmente (que ella lo quiera o no), que son posibles y se harán (gústete o no le guste), plantean seguramente un problema ético, pero ante todo lógico y jurídico: ¿De quién son ellas atributos? ¿Quién tiene derecho sobre ellas? Como para la naturaleza, se necesitaría pensar aquí en un contrato que inventaría un “sujeto-mundo” frente a los objetos-mundo. Es en este punto donde la filosofía debe comprometerse con el tiempo, no como Sartre en el tiempo corto de la escena política sino en el de la hominencia que se dibuja actualmente. Lo puede hacer desde el instante en que la especie humana está en vías de “auto-evolución”, pues paradójicamente su tarea nunca ha sido tan simple, ya que la evolución al escapar al juego del azar y la necesidad así como a las lentitudes de los procesos naturales, la cuestión del hombre está de alguna manera definida y previsible; lo debe hacer para evitar una nueva barbarie, porque cada recomienzo (la historia humana lo ha mostrado antaño, y lo constatamos en la actualidad) es sacrificial y despierta los peores arcaísmos.

Ahora bien, del balance contemporáneo surge la posibilidad de un nuevo humanismo fundamentado en dos nociones que hasta aquí estaban cargadas de ideología la primera, y de idealismo la segunda. La paleoantropología y la genética autorizan un concepto de *Naturaleza humana* por fin definido sin ideología, que muestra que hay una sola especie de hombres, que todos tienen el mismo origen y la misma evolución biológica, en suma la misma edad. Cada hombre lleva verdaderamente consigo la forma entera de la humana condición. Por otra parte, si el genio genético y las biotecnologías hacen salir la especie humana de la evolución natural, el universal humano se vuelve construible y bajo la responsabilidad de los propios hombres. Si las culturas diferencian, ¿cuáles prácticas, cuáles saberes y cuáles técnicas pueden y deben volverse el patrimonio universal de todas con el fin de que el concepto de hombre no sea ni una impostura ni una utopía? Porque los medios y artefactos son a escala del mundo, y por este hecho conciernen a la humanidad misma, cada hombre se vuelve sujeto entero de los predicados de “el hombre” que ellos producen. Esto plantea doblemente la cuestión ética: deontología en la investigación y sus aplicaciones, difusión de conocimientos y recursos. Lo universal no es una idea de la razón, sino un efecto que se sigue del nuevo estado de las cosas humanas; ¿tomará el rostro de una ciega mundialización, o del humanismo tercero-instruido que practica Michel Serres desde cuando escribe?

El tiempo

De esta obra surge una extraña y bella filosofía del tiempo.

El filósofo historiador de las ciencias se ha burlado todo el tiempo, o al menos nunca le ha hecho caso a las teorías que cursan en las escuelas: continuidad,

revolución, ley de los tres estados, cambio de paradigma, corte epistemológico... Las figuras del tiempo —el que pasa, el que hace— toman prestado con gusto sus características del espacio, porque el tiempo es pensado como la emergencia de una diferencia, o como la acumulación de diferencias señalables en un conjunto indefinido (receptáculo, *chôra* del *Timeo*, caos-cuna de Lucrecio, sopa prebiótica, partículas, muchedumbres, datos, etc.). Seguir o sostener el hilo del tiempo como una inmortal Ariadna en el umbral de un laberinto temporal, memoria inextinguible, equivaldría coleccionar lo que singulariza, distingue el antes del después, cumple lo irreversible que solo dura un tiempo, aquel precisamente que inventa. Ahora bien, aquel que pasa, pasa siempre y por todas partes —*incerto tempore incertisque locis*— es decir se repite. Eterno retorno, pero de ninguna manera de lo mismo; el tiempo es el eterno retorno de lo diferente, el retorno, la retoma de lo que diferencia, repetición de un gesto que prohíbe la repetición misma.

Con los últimos “Hermes”, con “Ríos y Turbulencias”, luego “Génesis y Roma” la temporalidad se construye por el trabajo de la bifurcación en el seno de un stock cualquiera; el dibujo en ramas añade a la imagen espacial el concepto de un proceso, de un movimiento que no es un desplazamiento sino un engendramiento por mutaciones reiteradas a partir de un tronco común; toda palabra dotada del sufijo “esencia” designaría los fenómenos de este tipo. Cada rama ha salido de la precedente y todas lo han hecho del tronco, todas difieren entre sí y de aquél. Sin embargo, las últimas guardan la memoria de las precedentes, se distinguen de ellas y las recogen. Ahora bien, este proceso no tiene sino un sentido y es así como crea tiempo, puesto que los antecedentes no conocen los siguientes; se requeriría una providencia donde se apoyaría un tiempo previsible, la necesidad, el determinismo, etc. Pero la filosofía de Michel Serres afirma la contingencia, mejor aún, contra todos los usos engendra lo necesario a partir de lo contingente, siguiendo aún la lección de Lucrecio. Los átomos se encuentran al azar, pero una vez formados los enlaces, se mantienen como por medio de pactos indisolubles; esto se dice en Lucrecio tanto como hoy, de lo inerte como de lo vivo en ciencias exactas y humanas. El esquema propuesto en “Ramas” muestra cómo la repetición de un mismo operador, la bifurcación inaugura cada vez una diferencia, de donde se sigue un nuevo formato en el cual de nuevo la retoma de la bifurcación re-formatea el todo... *et ita in infinitum*. Resurgencia: cada rama echa cogollos. Así se escribe la historia, siempre nueva y continua, porque las grandes mutaciones, parece ser, se producen invariantes por variación en puntos de bifurcación análogos que surgen contingentemente de necesidades del mismo orden. Ejemplo inesperado pero pertinente, venido de las ciencias humanas: Michel Serres subraya (como nudo de hominescencia en la era del cristianismo, en el momento de una gran mutación del mundo romano) la singularidad de la “sagrada familia” que deconstruye los lazos ordinarios del parentesco, liberando las relaciones humanas de los arcaísmos de la genealo-

gía natural como de las pertenencias tribales y raciales; esta universalización era necesaria a la expansión del cristianismo. ¿No reitera nuestra sociedad actualmente una bifurcación equivalente al ampliar las nociones de familia y de herencia por la integración en el espacio social y jurídico de relaciones privadas sin relación con el parentesco, con la nación, con la raza? Este nuevo formato trabaja como el precedente por la universalidad contra relaciones de orden que se reclamarían de necesidades naturales o culturales; regresa por medio de este gesto, una diferencia del mismo tipo que abre, como hace dos mil años, un nuevo tiempo. No se trata acá de fe ni de creencia, sino claramente de saber y de interpretación; Hermes trabaja todo el tiempo en las conexiones. Otro ejemplo tomado de las biotecnologías: análogas (pero inconmensurables) por su impacto y su significación son las dos bifurcaciones que conocieron el Neolítico y nuestro tiempo, con el dominio de la selección natural para el uno y las mutaciones genéticas para el otro. Forzoso es reconocer la primera bajo la segunda, por tanto, de leer correctamente a esta como la resurgencia nueva de una rama muy lejana: la misma búsqueda de dominación del viviente y de inmortalidad. ¿No se diría que toda novedad reactiva una novedad anterior, análoga por el problema que hay que resolver y diferente por las soluciones posibles, con un tal efecto de promesa ilusoria que se vuelven incomparables? Esta distancia cuenta el tiempo, mejor aún: sería el tiempo mismo.

Porque el tiempo es la recuperación, la reactivación de cambios que hacen mover placas profundas de donde han salido radicales novedades, la filosofía que se considera como perteneciente plenamente al tiempo presente debe reanudar el hilo de las invenciones, reencontrar el motor de la innovación perpetuamente recomenzada, los momentos, los gestos, que han lanzado aquí y allá, el proceso de diferencia. Por esto el conocimiento toma la forma de un relato; no la historia del pasado, sino el parto de la novedad, la inteligibilidad de sus condiciones de emergencia. De acá se sigue la tarea que Michel Serres siempre le ha asignado a la filosofía: la estima del juego de los posibles por una especie de anticipación de las bifurcaciones contingentes y diversas, actualmente abiertas a nuestras decisiones.

Referencias

- Serres, M. (2001). *Hominescence. Essais. Paris: Le Pommier; Hominiscencia, (trad. Jorge H. Márquez, Medellín, 2003).*
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-instruit*. París: F. Bourin. (trad. L. A. Paláu. Medellín, 1997).
- Serres, M. (1968). *Hermès. Vol 1. La Communication*. Paris: Minuit, 1968. (1ª tr. al español de L. A. Paláu. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Medellín, 1992).
- Serres, M. (1977). *Hermès IV: La Distribution*. Paris: Minuit.

- Serres, M. (1995). *Eloge de la philosophie en langue française*. Paris: Fayard.
- Serres, M. (1977). *La Naissance de la physique dans le texte de Lucrece: Fleuves et turbulences*. Paris: Minuit.
- Serres, M. (1983). *Rome: Le livre des foundations*. Paris: Grasset.
- Serres, M. (1982). *Genese*. Paris: Grasset. (trad. L. A. Paláu, Medellín, 1992).
- Serres, M. (1980). *Le Parasite*. Paris: Grasset.
- Serres, M. (2004). *El Contrato natural*. Valencia: Pre-textos.
- Serres, M. (1968). *Le Système de Leibniz et ses modèles mathématiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Serres, M. (1983). *Détachement: apologue*. Paris: Flammarion.
- Serres, M. (1993). *Légende des anges*. Paris: Flammarion. (trad. Paláu. Medellín, año sabático, 1996).
- Serres, M. (1997). *Nouvelles du monde*. Paris: Flammarion.
- Serres, M. (2006). *Récits d'Humanisme, Paris: Le Pommier*. (tr. L. A. Paláu, diciembre de 2007).
- Serres, M. (2010). *Biogée*. Paris: Dialogues.fr. (tr. Paláu, Medellín, noviembre-diciembre de 2015)

El teórico nómada*

Paul A. Harris**

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño
Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com

Ya no es incomprendible que el mundo sea comprensible.

El intercambio, como ley del universo teórico, el transporte de conceptos y su complicación, la intersección y el recubrimiento de dominios, la conferencia indefinida del sentido en la especulación no referenciada, imitan desde entonces, representan, expresan, reproducen, qué se yo, el tejido mismo donde están sumergidos los objetos, que son las cosas mismas, la red mundial diabólicamente compleja de la entre-información.

La teoría al borde del abismo

Gracias a la naturaleza perpetuamente móvil de su pensamiento, Michel Serres puede ser calificado de teórico nómada. Serres se ha interesado en dominios muy diversos: biología molecular y ciencia ficción, topología y pintura, lingüística y antropología. Su obra es un viaje de la Grecia antigua hasta el lanzamiento del transbordador Challenger, de las riberas inundadas del Nilo hasta el banco de hielo del Paso del Noroeste; él se ha aventurado por el fatal cruce de los caminos de Edipo y se ha hundido en las profundidades hirvientes del caos; ha sido parásito, navegante y cicerone, no cesa de cambiar de vestido. Este título de "teórico nómada" se lo debe también a la multiplicidad de los itinerarios teóricos que ha trazado y al hilo de los cuales busca tejer el saber sobre una trama que conecta al hombre y al mundo. Lo que ha dicho de la Odisea podría perfectamente aplicarse a sus propios escritos: "El vagar global, la aventura mítica no es a fin de cuentas, más que el empalme general. Como si el discurso solo tuviera por objeto o como blanco el conectar. O como si el enlace, la relación, constituyera la vía por donde pasa el primer discurso" (Serres, 1981, p. 34).

* Cómo citar: Harris, P. A. (2019). El teórico nómada. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 205-221. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a14>
Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño. Agradecemos la editorial L'Herne permitir el acceso del libro en francés para su versión, en partes, en español.
Recibido: 10 de agosto de 2019.
Aprobado: 20 de septiembre de 2019.

** Profesor de inglés, literatura y teoría, y de estudios interdisciplinarios en Loyola Marymount University (Los Angeles). Es co-editor de *SubStance* y Presidente de la International Society for the Study of Time. Ha publicado trabajos sobre Michel Serres, Deleuze, Lyotard y Bergson. Es igualmente editor de *The Study of Time* (Brill Academic Publishers).

Como Ulises, Serres se adentra por una trayectoria sinuosa que lo conducirá quizás a la tierra que es la suya. Pero la destinación no es aquel hogar y el perro fiel. Serres aspira a una dimensión más vasta, más global que se podría llamar el nicho ecológico de la humanidad. En el fondo, los hombres pertenecen al mundo de una manera simple y esencial: “nada me distingue ontológicamente de un cristal, de una planta, de este animal y del orden del mundo” (Serres, 1977). Esta ontología converge con una visión según la cual el proceso, la inestabilidad y el desorden constituyen el estado primitivo de las cosas, en un universo que no deja de recordarnos las metamorfosis de Ovidio, donde los animales, los hombres, las cosas y las ideas se transforman sin cesar los unos en los otros. ¿Qué lugar ocupa Serres en este mundo? “Soy el trastorno, un torbellino en la naturaleza turbulenta” (Serres, 1994, p. 162). “¿Quién soy? Una tremulación de nada que vive en un seísmo permanente” (Serres, 2004, p. 190).

Si estas afirmaciones tienen valor retórico, así mismo son reveladoras del movimiento que anima el pensamiento de Serres: un deseo de disolver la diferencia entre el lenguaje y la representación, de fusionar el saber y el ser. Esta dimensión de la obra de Serres encuentra su formulación más explícita en *El contrato natural*, que culmina en la evocación del temblor de tierra de Loma Prieta en California en 1989. Serres (2004) confiesa haber “experimentado alegría durante el temblor de tierra que atemorizó a tanta gente a su alrededor. De repente el suelo sacudía sus aparatos: los muros se estremecían, dispuestos a hundirse desatados de su aparato; los techos se torcían, mujeres caían, las comunicaciones se interrumpen, el ruido impide que uno se oiga, la delgada película técnica se desgarrar rechinando (...)”. Parecía haber experimentado entonces un goce sublime, por no decir erótico: “la he visto [a la tierra], con mis ojos y con mi entendimiento hace poco; en fin, por mi vientre y mis pies, la veo por mi sexo” (pp. 190-191). Transportado fuera de su espíritu y sumergido por su propio cuerpo, Serres alcanzó el “éxtasis” en su conexión visceral con “el ruido de fondo, el mundo que brama”.

Naturaleza y saber / ecología e interdisciplinariedad

El choque sublime que Serres testimonia haber sentido en ese sismo abre una brecha en la retórica del saber. El suelo resquebrajado donde se entrecrocaban las placas tectónicas del Pacífico y de América del norte es el terreno de una nueva comprensión del mundo. Se podría decir que Serres invoca un saber íntimo y visceral de la naturaleza con el fin de redefinir la naturaleza misma del saber. En su reseña de *El contrato natural*, Malina Stefanovska (1992) hace notar que “en sus escritos, en lugar de colocarla como un objeto exterior, la naturaleza es percibida como una fuerza interior que acaba de romper el discurso y lo abre a una meditación poética vigilante” (pp. 163-164). La producción de un discurso

es paradójica en tanto que hace aparecer la naturaleza en disposición de discurso, como si ella hubiera irrumpido en él. Esta paradoja remite a una tensión fundamental que atraviesa la escritura de Serres, que oscila entre el deseo de establecer un vínculo inmediato con el mundo y el proyecto de elaborar un discurso enciclopédico que restituya nuestra relación con el mundo. Pero dado que el saber institucionalizado tiende a la especialización y al aislamiento, la erudición misma que desmarca a Serres de sus contemporáneos es precisamente lo que amenaza con cavar la distancia entre el filósofo y el mundo.

Por ejemplo, su concepción del saber en tanto que tal, más allá de la simple extensión de su erudición ocupa un lugar central en su obra. Para Serres, el saber no descansa *sobre* alguna cosa; no es del orden de la representación o de la crítica. El filósofo tal como Serres lo encarna, no puede quedarse en una ontología o a una epistemología; construye también una ecología en la que las cosas interactúan. Al hilo de sus itinerarios, como la araña que teje su tela, Serres procede al “transporte de conceptos” cuya “intersección y recubrimiento” hacen parte integral del “tejido mismo donde están inmersos los objetos”. La tela como totalidad corresponde a lo que él llama “la red mundial diabólicamente compleja de la entre-información”. La escritura de Serres presenta así una trama bien legible; sus ensayos son retoños híbridos, cruces genéticos que ayustan lenguajes dispares.

Este método le permite a Serres practicar una forma de interdisciplinariedad bien particular. En vez de crear “interfaces” entre dominios estáticos, él los imbrica los unos en los otros, revelando sus analogías morfológicas ocultas y disponiendo pasajes puntuales del uno al otro¹. Logra así modelar el saber disciplinario en un campo flexible, una epistemología enciclopédica donde se entrega a operaciones de azar y de invención. Serres habla casi literalmente cuando afirma que “el saber como tal es un espacio de transformación”². Él ha designado igualmente a este espacio como “tercero instruido”, umbral o frontera por franquear, zona de tránsito³ (Serres, 1997, p. 13). Su método por su flexibilidad y movilidad, abre una perspectiva transdisciplinaria cuyo alcance es esencialmente global.

¹ Para una crítica de la metáfora de la “interfaz”, ver las anotaciones de Serres in Paisley Livingston, *Literary knowledge: Humanistic inquiry and the philosophy of science*, Cornell University press, 1988, pp. 251-258. A propósito de los pasos interdisciplinarios, ver especialmente *Hermes V, el Paso del noroeste*. Madrid: Debate, 1991.

² Michel Serres. *Le Parasite*. París: Grasset, 1980, p. 99.

³ *El Tercero-instruido*. Trad. por L. A. Paláu. para el seminario “Equilibrio & Fundaciones”, Medellín, Septiembre de 1997. p. 13. Para un acercamiento al entre-dos como operador conceptual para la interdisciplinariedad, ver Noelle Batt, “ ‘L’Entre-Deux’, A bridging concept for Literature, Philosophy and Science”, *SubStance* 74 (XXIII, n° 74, 1994), pp. 38-48.

La perspectiva global de Serres se expresa a través de las afirmaciones audaces que escanden sus escritos; en diversos textos él decreta que el lenguaje nace del ruido; que Zola descubrió la termodinámica; que la geometría nace de la violencia y lo sagrado. Para Serres, sin embargo, la “globalidad” no se aplica solamente al saber, sino también al sujeto y al objeto del saber; el teatro de su filosofía es el mundo entero. Estima que la teoría crítica descuidó la dimensión ecológica porque “nuestra cultura le tiene horror al mundo” (Serres, 2004, p. 16), ella privilegió el saber en detrimento del mundo natural. Pero a medida que los daños causados a la biosfera se manifiestan de forma más flagrante, la línea de demarcación entre naturaleza y cultura se hace más huidiza. Al mismo tiempo, la biosfera penetra la noosfera, el campo del saber: “la historia global entra en la naturaleza; la naturaleza global entra en la historia; esto es lo inédito en filosofía” (Serres, 2004, p. 18).

Según la perspectiva global adoptada en *El contrato natural*, la naturaleza del saber evoluciona a medida que la naturaleza de la naturaleza atraviesa una mutación radical. Las transformaciones más importantes a las que está sometida la ecología planetaria conducen una interacción de las ideas y la biosfera. “Bruscamente, un objeto local, la naturaleza sobre la cual un sujeto solamente podía actuar de forma parcial, se vuelve un objeto-global, el planeta tierra sobre el cual un nuevo sujeto total, la humanidad, se atarea” (Serres, 2004, p. 19). En la ecología global, la metamorfosis (fuerza dinámica que engendraría nuevos organismos) interviene de acá en adelante a nivel de la especie. El hombre ya no está “sepultado como un punto sin dimensión; existe como conjunto, supera lo local para extenderse a inmensas placas” (Serres, 2004, p. 37). “Henos llegados a tamaños tales que existimos físicamente. Devenido animal en común, el individuo que piensa, múltiplemente asociado se transforma en piedra (. . .). Existimos por fin naturalmente. El espíritu ha crecido en animal, y el animal aumenta en placa (tectónica)” (Serres, 2004, pp. 39-40). Serres esboza una nueva concepción de la humanidad como cuerpo geopolítico, donde lo “geopolítico” no se define por la geografía sino por la geología. El desplazamiento de metáfora destituye la humanidad como sujeto de la historia que se imponía sobre el mundo; de acá en adelante la especie es una fuerza de la naturaleza, y sus erupciones cambian el curso de la historia global tanto natural como cultural. En esta cartografía, los territorios topológicamente discretos de la geografía de superficie dan paso a estratos topológicos fisurados por los temblores de tierra. (La cartografía topológica, como lo veremos, ocupa un lugar central en el modelo ecológico de Serres).

Esta evolución de la humanidad hacia una dimensión global convoca una nueva relación del hombre con el entorno. El contrato social sobre el cual reposa una parte tan amplia de nuestra cultura occidental, debe ser reemplazada por lo que Serres llama el “contrato natural”. La noción de contrato natural elabo-

rada por Serres se inscribe en la prolongación de sus trabajos sobre Lucrecio y la filosofía epicúrea, que lanzan una pasarela entre contrato social y contexto natural. En *El nacimiento de la física en el texto de Lucrecio*, Serres (1994) coloca la premisa que mantiene la tesis epicúrea: las leyes sociales y la escritura derivan de las leyes naturales porque “la historia es una física y no lo inverso. El lenguaje está ante todo en los cuerpos” (p. 186). Esta interpenetración de la semiótica y la materia constituye una extrapolación literal de la visión lucreciana que comparaba los átomos con las letras: “que los átomos sean letras, que los cuerpos conectados sean frases, no es sin duda una metáfora; es aquello sin lo cual no habría existencia” (Serres, 1994, p. 185).

La referencia al modelo lucreciano tiene que ver con que él se fundamenta en una libertad esencial. En esta cosmología, evolución cultural y natural se presentan como procesos de transformación perpetua; sobrevienen mutaciones imprevisibles porque no hay “leyes” globales ni completamente deterministas. “La naturaleza no codifica lo universal”, escribe Serres; es el *clinamen*, la desviación imprevisible, la que desvía los átomos de su recorrido determinado e introduce el cambio. El *clinamen* despliega el tejido del mundo, “efectúa la primera codificación, introduce un tiempo nuevo, lo escrito, la memoria, lo reversible y la nequentropía” (Serres, 1994, p. 186).

Contrato cultural

El *clinamen* es una ley física que condiciona la noosfera, la biosfera y la atmósfera, y repercute a través de ellas. Está en la base de una filosofía anti-determinista del libre arbitrio y sirve de garante a la contingencia, la novedad y la diferencia. En una lectura transversal que le es propia, Serres aborda el poema de Lucrecio como un tratado de física que anuncia una “ciencia creativa del azar y de las circunstancias” que “rompe la cadena de la violencia, interrumpe el reino de lo mismo”, propio del *ethos* de la ciencia moderna (Serres, 1994, pp. 136-137). Lucrecio se apoya en la física para explicar y justificar el lugar del hombre en el mundo. La física del *clinamen* describe un mundo fluido y dinámico en el cual el “individuo” o el “sistema” es percibido como una manifestación temporal del orden que emerge de un caos generalizado. Así mismo, en *El contrato natural* Serres (2004) busca una “ciencia fuerte y simple” que le “dictará el momento del desenlace, del desnudamiento del verdadero levantar anclas, y de no tomar nada para ir completamente desnudo (...) de esta tierra hacia la nada” (p. 177).

Esta ciencia solo se puede desarrollar con la condición de repensar las estructuras institucionales. Una vez más, Serres integra problemáticas éticas y pedagógicas en un laboratorio de invención interdisciplinaria⁴. Él diagnostica

⁴ Para reflexiones más explícitas sobre problemáticas pedagógicas, ver “Literature and the exact science”, *SubStancia* 59. Serres (1989).

las “patologías culturales” inherentes a la organización del saber, que trazan líneas de poder y atormentan el deseo en un gesto destructor. A sus ojos, las prácticas educativas que prevalecen en Occidente son informadas por la “finitud estrecha de una instrucción que produce especialistas obedientes o ignorantes llenos de arrogancia”, que deja a los espíritus presa de “la infinitud del deseo, drogando a muerte pequeñas larvas blandas”⁵. Para Serres, una ciencia que nos permita desprendernos de la obligación debe también estar fundamentada en la aceptación de la finitud de nuestro ser y nuestro ecosistema.

Para respetar el “contrato natural” es preciso que el saber opere en muchos niveles y se encaje en diversos contextos. Serres también describe el contrato natural como una cuerda que mezcla tres hilos: definición de un dominio o de un objeto de estudio; relación con el sujeto; lazo intersubjetivo. En esta triple cuerda, el contrato natural trenza los conceptos, los discursos y los dominios que han ocupado siempre un sitio central en su obra:

Usos formal, energético e informativo, si se prefiere conceptual, material y jurídico; geométrico, físico y de derecho. Lazo de conocimiento, de potencia y de complejidad. En suma, su triple trenza me une a las formas, a las cosas, a los otros, me inicia en la abstracción, al mundo, a la sociedad (Serres, 2004, p. 177).

El contrato natural nos implica en un conjunto complejo de prácticas entremezcladas, que reposa sobre una conciencia aguda de los vínculos entre acción local, historia global y biosfera. Esta concepción del contrato natural no convoca a un simple regreso a la naturaleza, sino que abre la vía a un nuevo discurso ecológico que complica el binomio naturaleza/cultura, considerando los sistemas naturales como imbricados en formaciones culturales, y las categorías sociales como orilladas por categorías orgánicas.

Topología

Hemos visto que el fundamento conceptual del discurso ecológico e interdisciplinario de Michel Serres, se sostenía en la comodidad de sus idas y regresos entre lo local y lo global. Se podría decir que Serres entabla una retórica de lo local en una red de conexiones globales. Manejando una retórica propicia al caos y la contingencia, lo local y circunstancial, Serres establece por otra parte analogías entre disciplinas muy heterogéneas al plan global, conceptual, mostrando que un conjunto isomorfo de relaciones estructurales persiste en o entre dos discursos diferentes. Conviene leer a Serres en términos de “espacio” donde se despliegan los itinerarios de su obra. Este espacio presenta seguramente algunas propiedades: concilia la contingencia local y la coherencia global; no se trata de una topografía fija compuesta de muchas regiones (o disciplinas), sino

⁵ Para una comparación, ver Gregory Bateson (1991; 1997) sobre las patologías culturales.

de una superficie maleable susceptible de estirarse y replegarse (los discursos se mezclan constantemente los unos con los otros). Serres trabaja a la vez en y sobre este tipo de espacio, que no solamente informa todos sus escritos, sino que es el objeto de una teorización explícita.

A nivel global, la obra de Serres ha salido del encuentro con el estructuralismo, no lingüístico o antropológico sino matemático. El concepto de estructura elaborado por Serres está inspirado en los trabajos de Bourbaki, ese colectivo de matemáticos que buscó sistematizar las matemáticas en relaciones sintácticas abstractas. En el primer volumen de "Hermes", Serres (1993) define la estructura como "un conjunto operacional con significación indefinida (...), que agrupa elementos en un número cualquiera, del que no se especifica el contenido, y relaciones en número finito de las que no se especifica la naturaleza, pero de los que se define la función y algunos resultados en cuanto a los elementos". No es necesario conocer el contenido ni la naturaleza de los elementos, solamente las relaciones entre ellos. Serres también puede afirmar: "solo describo relaciones. Hasta ahora contentémonos con decir teoría general de las relaciones" (Serres y Latour, 2010, p. 93).

El discurso que permite cartografiar un espacio generalizado de relaciones es la topología. Este "espacio" recubre las relaciones y configuraciones en la esfera de la naturaleza, del discurso y la cultura. La topología se pliega a estas adaptaciones porque dispone de un vocabulario flexible y bastante abstracto de relaciones y transformaciones. Esta disciplina trata de las propiedades del espacio que permanecen constantes; ella estudia las fronteras de las configuraciones espaciales: "¿Qué es un espacio abierto? ¿Qué es un camino de conexión? ¿Qué es un desgarrón? ¿Qué es lo continuo y lo discontinuo? ¿Qué es un umbral, un límite?" (Serres, 1981, p. 28). La naturaleza conceptual de la topología concibe el "espacio" como flexible y maleable, más bien que rígido e inmutable. Serres considera que hay que distinguir la topología, "ciencia de los vecindarios y de las desgarraduras", de la geometría métrica, "ciencia de las distancias bien definidas y estables" (Serres y Latour, 2010, pp. 44-45). La topología ofrece así una sintaxis y un léxico capaz de representar las relaciones abstractas entre los términos en los nudos y las lanzaderas de la "red de la entre-información".

Desde que el lenguaje se concibe como una red, su espacio puede descifrarse en términos de topología. Para retomar un axioma central y particularmente fecundo del ensayo sobre Lucrecio, "la semiótica es ante todo una topología" (Serres, 1994, p. 179). En lingüística las relaciones topológicas se expresan esencialmente por medio de las preposiciones. La topología en general y las preposiciones en particular remiten a los modos de enlace y son inherentes a la representación del entre-dos. Para describir los espacios más intrincados, "hay que utilizar con circunspección el *entre*, *en*, *por* (...) Operadores de flexiones o

de declinaciones que designan no los lugares como tales, (...) Sino las relaciones de vecindad, de proximidad, de alejamiento, de adherencia o de acumulación, es decir: las posiciones” (Serres, 1995, p. 69).

La topología hace parte integral de la ecología cultural de Serres en la medida que ella informa su noción de cultura. Ella conduce a conceptualizar las ecologías como redes de relaciones, tejido u ola de conexiones entre diferentes espacios en un contexto dado: “una cultura en general construye en su historia y a través de ella, una intersección original entre tales variedades, un nudo de conexiones muy preciso y particular” (Serres, 1981, p. 29). La topología elucida las fronteras y los límites constitutivos de la cultura, actuando para ello como un sistema de constreñimientos sobre las formas admisibles. La interdicción del incesto, por ejemplo, puede formularse en términos de distinción, central en topología, entre espacio abierto y espacio cerrado: “encerradas, aisladas, cerradas, separadas; encerradas, no manchadas, puras y castas, por ejemplo. Ahora bien, lo que no es casto, *incestus*, puede ser el incesto. La interdicción del incesto es entonces, literalmente una singularidad local ejemplar de esta operación en general. Trabajo global de conectar lo desconectado o a la inversa, de abrir los cerrados” (Serres, 1981, pp. 29-30).

Operadores textuales

La obra de Serres, definida por una ecología del saber cartografiada por métodos topológicos, nos incita a redescubrir y reinventar la función de materiales familiares. Los textos literarios se vuelven entonces dinámicos. Ya no están anclados en la representación o reducidos a problemas lingüísticos, sino que se presentan como configuraciones complejas de información y energía. Sirven de acá en adelante de “operadores”, de nudos que acercan muchas dimensiones de la vida, de los dominios de experiencia y de saber. Visto a través del prisma de Serres, el discurso de la ficción ya no es solamente semio o psico lógico, sino topo-lógico y eco-lógico; expresa la lógica del *topos*, lugar, y del *oikos*, hogar. La ficción se forja un lugar en el mundo.

Este método nos permite pasar de “lo interno” del texto a su inscripción en una red más amplia de relaciones. El enfoque topológico “interno” del texto identifica los esquemas que funcionan en sus diferentes niveles y los conectan entre sí; la topología suscita homologías entre las figuras, el estilo, la forma y el tema de una obra; muestra cómo esos esquemas se reproducen en las categorías frecuentemente inertes del decorado y la intriga. En otros términos, Serres nos enseña a desalojar los principios autopoieticos que sostienen un texto. ¿En qué la dinámica métrica, metafórica y formal presenta autosimilitudes? La dificultad que plantea la lectura o la interpretación de Serres no busca demostrar esquemas estructurales isomorfos presentes en diferentes niveles textuales. Ante todo, los

presupone desde el comienzo y hace de ellos los primeros “operadores” del texto. Desde que un operador textual se adelanta, él puede desplazarse dentro del texto o hacerlo jugar con otros campos discursivos. De una manera general, un operador es aquí un concepto o un tropo que abre pasajes y transcodificaciones interdisciplinarias. Los operadores pueden desplazarse en todos los sentidos dentro de un discurso o traspasar fronteras. Los términos y los conceptos matemáticos y científicos también tienen función de operadores: “[la historia de las ciencias] ofrece menos interés como objeto o como campo, que como conjunto de operadores, método o estrategia que operan en formaciones diferentes de ella” (Serres, 1981, pp. 23-24).

Dado que Serres no privilegia ninguna disciplina en particular, se sirve de operadores para efectuar idas y retornos entre ciencias naturales y la literatura. ¿Cómo un término científico puede servir de operador en o sobre un texto o inversamente? ¿Cuál es la física que opera en un texto? Uno de los principios ejes de análisis del *De rerum natura* consiste así en reconectar la física y la poética de Lucrecio; explicar “por qué este texto de física es un poema” proponiendo para ello una “aplicación de la física de las texturas al texto que lo enuncia” (Serres, 1994, p. 168). Para hacerlo, Serres recurre a muchas estrategias, en general a una lengua común a la física y a la poética por el sesgo de los juegos de lenguaje (“hacia/verso” y “pendiente de entablamiento”), ora reproduciendo la espiral de los torbellinos en las imágenes del texto y en su forma general. Si ignoramos el propósito físico del poema, arriesgamos con volver a Lucrecio ajeno al mundo; en desquite una aproximación interdisciplinaria muestra cómo la poética, la física, la ética y la metafísica se entrecruzan y se hacen eco en el cuerpo del texto. Al entremezclarse las diferentes dimensiones o “espacios” de una obra, Serres muestra que la literatura entremezcla el tejido de la cultura, y sin recurrir a ninguna explicación teológica define el sitio de la humanidad en un orden natural. En el universo epicúreo de Lucrecio, “la ciencia de las cosas y la ciencia del hombre convienen en la identidad” (Serres, 1994, p. 162).

Cruzamiento Serres/Melville/Olson

Si se quiere permanecer fiel al método de Serres, es preciso no buscar “aplicar” su obra a un objeto. Se trata claramente de confrontarlo con otros trabajos. Serres mismo se vuelve un “operador” en un discurso hídrico cuya trama le debe tanto a su método como a sus tesis teóricas específicas. Con el fin de transponer a Serres al contexto de la literatura y la teoría norteamericanas, propondría una breve lectura de *Moby-Dick* de Melville a la luz de los elementos ecológicos y topológicos de su obra. Esta novela presenta muchos motivos que se prestan a un enfoque: superposición de los discursos, combinación de una visión social y de una filosofía natural, autosimilaridad de sus diferentes espacios, ya se

trate de la descripción del océano o la cacería del cachalote, de los esquemas sintácticos o la concepción de las relaciones sociales. Por lo demás, tanto para Melville como para Serres la naturaleza se resiste al análisis; Melville piensa igualmente representar la naturaleza como una fuerza interior que hace irrupción del exterior. Finalmente, y en términos más abstractos, el “espacio” de *Moby-Dick* (tanto textual como geográfico) remite a una topología del continuo.

La obra de Melville ha sido analizada en términos topológicos por Charles Olson, figura de la literatura estadounidense que presenta singulares afinidades con Michel Serres. Como este último, Olson busca un saber verdaderamente interdisciplinario. A propósito de su práctica pedagógica indisciplinada, en el marco de la Black Mountain School, afirma: “si no hay muros, no hay nombres (...), y nuestro deber es entonces metodológico. Cómo y a qué dedicarnos” (Olson, 1974, p. 40). Los estudios que Olson consagró a Melville le hacen eco a la obra de Serres. Olson igualmente extrae de muchos dominios para elaborar modelos conceptuales que vienen a desplegarse en todas sus implicaciones culturales.

El uno como el otro, Olson y Serres, encuentran en las matemáticas de fines del siglo XIX un discurso del continuo que expresa una nueva relación entre el sujeto, el espacio y el mundo. En la prolongación de Lobatschevsky y de Riemann, Olson propone una visión del espacio donde “nada es un hecho inerte; todo está ahí para aguzar la sensación y ser experimentado; el hombre en medio de todo esto, consciente de estar implicado en ello y de poderse desplegar (...), de repente es investido o reinvestido de su ser, una cosa entre las cosas, que yo califico de fisicalidad” (Olson, 1966, pp. 47-48). Esta noción de fisicalidad implicada en el hombre es fiel al proyecto lucreciano de un retorno a la naturaleza. Serres encuentra en Lucrecio una concepción de la humanidad como torbellino temporal que emerge a contracorriente del flujo temporal neguentrópico: “soy la perturbación, un torbellino en la naturaleza turbulenta”, nos dice Serres, “mis arrugas en la frente son las mismas del agua” (p. 162).

El espacio continuo y fluido en que se inscriben *Moby-Dick* y la obra de Serres, resiste nuestros hábitos cartesianos, aplicados a un mundo de objetos discretos y de campos bien delimitados. Los campos discursivos de Melville y Serres remiten a otra física. Olson (1966) se interroga sobre la diferencia que hay que trabajar en un mundo donde la topología es del continuo: “¿Qué es la medida cuando el universo descarrila y que ninguna de sus partes es discreta, sino que está en el flujo de creación, pasando del adentro al afuera, de lo cualitativo a lo intensivo, de lo extensivo a lo más amplio que tenemos también los poderes de incluir?” (p. 48). ¿Cómo entran las cosas en relación en un universo donde no hay impacto entre dos cuerpos sólidos, ninguna demarcación clara entre unidades discretas? ¿Qué significan los términos “acción” y “fisicalidad”

tal y como los utiliza Olson en un campo continuo de energías? Y en otro nivel, ¿qué género de discurso expresa o encarna ese mundo?

Las incursiones de Melville en la cetología (a menudo desdeñadas por los críticos que no las consideran como literarias) se revelan aquí decisivas, en tanto que convocan una física del continuo. Ciertamente, el conjunto del relato subraya los límites de la ciencia natural como forma de saber. Ismael nos recuerda constantemente que el misterio del cachalote escapa a este discurso. Sin embargo, así como Lucrecio se servía del atomismo epicúreo para fundamentar la ética, los capítulos cetológicos de Melville plantean los fundamentos físicos de una metafísica del cachalote. La cetología de Melville excede en efecto el saber científico natural. Ismael avanza hacia una teoría topológica de uno de los elementos más misteriosos del cachalote: la composición interna de su frente. La topología es a menudo percibida como una geometría plástica, que consiste en estirar y replegar las superficies. En topología, las fronteras entre interior y exterior, contenido y continente siempre son reversible y móviles. Al describir la frente del cachalote, Melville formula una tesis notable sobre el contacto permanente entre el adentro y el afuera: al considerar la manera por lo demás inexplicable, en que unas veces sumerge por completo la cabeza bajo la superficie y otras veces nada llevándola elevada por encima del agua, considerando la elasticidad sin obstáculos de su envoltorio, digo por vía de hipótesis, que esos misteriosos panales de celdillas pulmonares que hay en su cabeza puedan quizá tener alguna conexión hasta ahora desconocida e insospechada con el aire exterior, de tal modo que sean capaces de distensión y contracción atmosférica. Si es así, imaginaos lo irresistible de esa fuerza a que contribuye el más impalpable y destructor de todos los elementos (Melville, 1987, pp. 37-38).

El imponente “acorazado” revela ser una membrana permeable, una superficie topológicamente continua que conecta lo interno con lo externo a la manera de una cinta de Möbius. El movimiento alternado de la cabeza por encima y por debajo del agua es reproducido por el ritmo mismo de las frases, mientras que la imagen y el estilo imitan la “dilatación” y la “contracción” de los pulmones y los elementos. La interioridad compleja de los pulmones se vuelve una extensión replegada de la atmósfera ambiente. En la cetología de Melville la frontera entre saber científico y especulación filosófica se diluye.

La cita que acabamos de hacer presenta igualmente el escalonamiento de ese espacio, que implica la autosimilaridad en encajamiento y la conexión de diferentes escalas en un único y mismo contexto. La gradación que permite el paso de lo local a lo global es un elemento primordial de la obra de Serres. Para Olson (1966), hace parte integrante de la topología que solo puede explicar el “talento de Melville para revelar lo infinitamente grande por medio de lo infi-

nitamente pequeño” (p. 49). La potencia de la frente de la ballena, por ejemplo, resulta de un escalonamiento, de una interconexión entre el aire “impalpable” de los pulmones, la elasticidad de la envoltura frontal y la fluidez de su movimiento.

Con el prisma de Serres, las figuras de estilo de *Moby-Dick* se leen como un conjunto de operaciones topológicas. Muchos tropos e imágenes pueden ser reducidas a la operación topológica llamada “transformación del panadero”. Como su nombre lo indica, la transformación del panadero se apodera de un espacio y lo estira en un sentido, lo contrae en otro, lo repliega sobre sí mismo. Este amasado encuentra una ilustración en el capítulo intitulado “Un apretón de manos”, en el que Ismael explica que el esperma del cachalote, una vez enfriado, se condensa en terrones a los que hay que devolver su fluidez deshaciéndolos. Igual que la transformación del panadero modifica sin cesar la topología de una forma, el amasado de Ismael implica el paso del estado sólido al estado líquido. El cuerpo humano también se transforma al punto que las manos de Ismael terminan por trazar los arabescos de las topologías continuas. “Después de tener las manos metidas unos pocos minutos, mis dedos parecían como anguilas y empezaron por decirlo así, a serpentear y a hacer espirales” (Melville, 1978, p. 234). Las figuras serpentescas y espiralazas que evoca esta imagen, remiten a lo que Olson llama “los espacios elípticos e hiperbólicos” de Melville (Olson, 1966, p. 50).

En la topología compleja del espacio melvillano, la “fuerza” más enigmática, la más dinámica y la más formidable es el propio *Moby-Dick*, el cachalote. Muchas de sus descripciones expresan la continuidad de ese espacio. Presencia la más autónoma en el océano, *Moby-Dick* lleva la fluidez al extremo, al mismo tiempo que está inmerso en ese elemento fluido y englobador. Ismael reporta cómo “su abrumadora joroba, deslizándose por el mar como una cosa aislada, y envuelta continuamente en un anillo giratorio de la espuma más fina, como vellón verdoso” (Melville, 1978, p. 392). Aquí las distinciones espaciales se borran; el cachalote está a la vez por encima y por debajo de la superficie, sus contornos en círculo de un anillo de ecúmeno cuya textura reproduce los alvéolos interiores de la joroba. Suscita en su estela un concierto de fuerzas, de tintes y figuras: “Tenía ante sus ojos (...), la centelleante sombra blanca de su ancha frente lechosa, y una ondulación musical que acompañaba juguetonamente a la sombra; y por detrás, las aguas azules fluían intercambiándose entre el valle móvil de su firme estela; y a un lado y a otro, claras burbujas surgían y danzaban junto a ella” (Melville, 1978, p. 75); a la manera de Serres, podemos descomponer esta descripción siguiendo sus marcadores preposicionales y hacer aparecer un movimiento de vaivén: “ante” y “detrás” hacen eco a “acompañaba” e “intercambiándose”; la dinámica sintáctica de Melville transforma la descripción de la ballena en una evocación del *medium* que la envuelve: cachalote y océano se funden el uno en el otro.

La armonía de los elementos se destaca del fondo de la turbulencia. Esta combinación de resonancia y turbulencia remite una vez más a una gradación; la teoría del caos estableció que la turbulencia de los fluidos contenía una serie iterativa de torbellinos. Por ejemplo, las aguas agitadas por el formidable cachalote implican un orden interno complejo y una economía de fuerzas. Esta forma de turbulencia es una imagen a la que Michel Serres le tiene afecto, pues significa un desorden que abriga una forma de orden diferente. Si se traduce la imagenería de Melville al lenguaje de Serres, la descripción de Moby-Dick recuerda la de Venus saliendo de las aguas, la “Venus turbulenta”⁶ que encarna la emergencia del orden (Venus como avatar de Eros) a partir del caos⁷.

Para Olson, las descripciones fisiológicas de Melville revelan nada menos que “el carácter y la estructura del sí (mismo) verdadero”. La realidad fluctuante e intensiva está estructurada por una tensión entre movimiento y reposo. Melville reconcilia “el sentimiento o la necesidad de lo inerte (...), con las acciones más inmediatas y poderosas” (Olson, 1966, p. 51). A este respecto, un pasaje ejemplar es la evocación del movimiento de Moby-Dick en el agua: “una suave alegría, una poderosa suavidad de reposo con velocidad revestía a la ballena en su avance” (Melville, 1978, p. 392). Según Olson (1966), la textura de lo real está compuesta de un “campo de inercia flexible” (p. 52). La topología es indispensable para la comprensión de la naturaleza y las formas en ese *medium*, porque permite captar y describir formas fluidas, dinámicas, definidas no tanto por contornos distintos sino por una gradación. La topología aguza la percepción al mismo tiempo que conceptualiza los atributos espaciales de las formas percibidas; ellas nos permite “colarnos entre los tipos vagos de la morfología y las estructuras *ideales* de la geometría propiamente dicha” (Olson, 1966, p. 49).

Topología de lo impalpable

El uso que Serres hace de la topología tiene que ver con una física en la cual los discursos morfológicos alcanzan límites reveladores del carácter esencialmente informe u opaco del mundo. En esta metafísica epicúrea el mundo no tiene “fondo” ni fundamento, porque el “*clinamen* opera la primera codificación”; bajo las fundaciones, el suelo está siempre a punto de desplomarse, la estabilidad temporal del torbellino brota de una turbulencia primera. Incluso cuando la gradación sugiere una nueva manera de percibir el orden espacial y la forma, hay allí algo de infundado o de impalpable. El movimiento gradual hacia lo bajo siguiendo un proceso recursivo de borradura, nos hace penetrar en un reino

⁶ Esta fórmula retomada en la cuarta tapa de *Génesis*, ha sido estudiada por Maris Assad, que hace ella misma eco a Olson y Melville cuando define la metáfora de la génesis/caos como “ese tumulto caótico que es el mantillo, el plasma de los momentos estocásticos de la invención”.

⁷ Para un estudio detallado de esta metáfora en Serres, ver María L. Assad, “Michel Serres: In search of a tro-pography”.

de polvos imperceptibles. Ocurre así con la operación iterativa que genera una serie de Cantor: tomad un segmento, cortad el tercio de la mitad, luego cortad el tercio de la mitad de cada nuevo segmento *ad infinitum*.

iniciador -----
1ra iteración -----
2da iteración --- --- ---
3ra iteración - - - - -

Ahora bien, esta operación no puede proseguirse indefinidamente; conduce fatalmente a la disolución de toda forma espacial. Tal es la tesis propuesta por Brian Rotman en *Ad infinitum*: una “matemática corporalizada” requiere “una concepción radicalmente nueva de la iteración (que) reemplace la repetición sin fin de la imagen ortodoxa, la iteración de lo mismo, por un *diminuendo* entrópico” (Rotman, 1993, pp. 10-11). En lugar de sugerir una autosimilaridad que se extienda indefinidamente hacia abajo, los componentes implicados en la operación iterativa “se desvanecen y tienden hacia la indeterminación a medida que se los enumera. Esta indeterminación se emparenta más con nuestra experiencia de la iteración de lo que lo haría una infinidad misteriosamente trascendental” (Rotman, 1993, pp. 10-11).

Para regresar al universo fluido de Serres-Olson-Melville, podríamos decir que si la topología hace aparecer formas complejas en un medio flexible, la fluidez misma del medio difumina los contornos y nos deja a la deriva. La topología y la física del mundo terminan por perderse en un reino metafísico y místico. La ecología tropieza con sus propios límites, más allá de los cuales se extienden caminos que nos conducen al animismo o al silencio, a una distancia respetuosa. El paso de la fisicalidad al misticismo se expresa en Melville en el capítulo titulado “La blancura del cachalote”, donde la blancura aparece como un signo irreductiblemente plural, a la vez cualidad corporal y significativo extraño que apunta hacia el vacío. Así mismo, las últimas descripciones de Moby-Dick confieren a su imponente presencia física una cualidad nebulosa. En el último día de cacería, el cachalote emerge de las aguas de una manera mucho más caótica: “de pronto el agua que los rodeaba empezó a hincharse lentamente y luego se elevó de golpe, como apartándose de un iceberg sumergido que ascendiera a toda velocidad hacia la superficie (...), una forma inmensa, arrastrando cabos y arpones y lanzas salió como un balazo de abajo del agua” (Melville, 1978, p. 419). El movimiento abrupto y tangente del cachalote señala su próxima desaparición.

Forma imponente en medio de las profundidades amorfas del océano, Moby-Dick termina por desvanecerse en una traza impalpable: “envuelta en un leve velo de niebla que caía, se cernió por un momento en el aire irisado, y

luego cayó atrás, hundiéndose en lo profundo” (Melville, año, p. 88). La bruma, última huella visible que el cachalote deja tras de sí, evoca su naturaleza por siempre misteriosa. En el capítulo la “Fuente”, Ismael constata que cuando “su parte central está oculta en la niebla nívea y resplandeciente que la envuelve, y ¿Cómo podéis decir con seguridad si cae de ella alguna agua (...) ? ¿Cómo sabéis que no son simples condensaciones de su vapor?”. Ismael por su parte emite la hipótesis de que “ese soplo es una pura neblina” (Melville, año, p. 60). Los contornos de la ballena y su soplo se vuelven de repente nebulosos humos. Esta imagen despierta en Ismael “las espesas brumas de las dudas que entenebrece mi cerebro”. Más allá de la superficie compleja de la escritura de Serres, se reencuentra ese mismo escepticismo. Serres enfrenta la textura del mundo como una multiplicidad irreductible, siempre cambiante. Por naturaleza, lo múltiple “es quizás un poco viscoso” (Serres, 1992b). Como lo anota María Assad, esta afirmación “zapa la certidumbre del ser”; Serres hesita en efecto en afirmar (“quizás un poco”) la menor realidad, incluso la de lo “múltiple” o de lo “viscoso” (p. 281). Una multiplicidad viscosa que estaría compuesta de una pura niebla.

El hecho de que lo real parezca tan elusivo, por no decir ilusorio, tiene que ver con el carácter transitorio de todas las “cosas” en el universo turbulento del continuo, las formas temporales de orden terminan por regresar al caos: “los torbellinos se deshacen (...), todos esos trastornos regresan al arroyo principal” (Serres, 1994, p. 161). La imagen de Serres le hace eco a la última visión de Pequod: “círculos concéntricos envolvieron a la propia lancha solitaria, y a todos sus tripulantes, y a todo remo flotante, y a toda asta de lanza; y haciendo girar todos, con cosas animadas e inanimadas, alrededor de un solo torbellino, se llevaron de la vista hasta la más pequeña astilla del *Pequod*” (Melville, 1978, p. 91). El torbellino que se traga al Pequod evoca el carácter autodestructor del capitán Ahab, así como el paso de esta vida a la otra (Ismael sobrevive aferrado al ataúd de *Queequeg*). Asimismo para Serres la disolución de los torbellinos es un “proceso natural”, un momento del ciclo de la vida llevado por un flujo temporal antrópico.

La vuelta del atlas

Michel Serres reconfigura los discursos y los saberes, negocia transiciones y dispone aberturas en el tejido de la cultura para poder hacer su nicho en un paisaje adaptado a las condiciones cambiantes del mundo contemporáneo. Practica así la ecología cultural en el sentido etimológico del término (al venir *ecología* del griego *oikos*, casa). El interés creciente por la eco-crítica se sostiene en esta simplísima intuición, pero proveniente de factores complejos: en el momento en que la humanidad es una presencia dudosa en la biosfera, es

hora de recordar que la tierra es nuestra casa y debe ser mantenida como tal. El discurso ecológico puede contribuir a su mantenimiento porque representa un lugar cultural donde desarrollo tecnológico, saber científico y vocación ética (es decir: espiritual) convergen en un haz de realidad, de placer y moralidad.

Tales lugares se encuentran frecuentemente en *Atlas* (1994), relato de viaje que explora espacios tanto virtuales como geográficos, con el fin de replegar juntos lo natural, lo textual y lo tecnológico. Adoptando aquí una postura más terrenal, Serres presenta una especie de resumen retrospectivo que reacomoda diversos segmentos de su obra. Pero las cartografías de *Atlas* incluyen también sitios inesperados: el último relato especialmente traza un viaje al Tíbet vía Tintin, el abominable hombre de las nieves y el sueño de la mariposa de Tchuang-Tse. Este recorrido no es tanto una búsqueda espiritual *new age* en un budismo de tiras cómicas, como una expedición a través de la tundra buscando el monstruo de Frankenstein. Serres aspira sin embargo a una relación más fecunda entre el hombre y la máquina, entre lo carnal y lo numérico. Su *Atlas* incluye un “mapa de la ternura, verbo y adjetivo”, en el cual busca estirar el espacio para avanzar hacia el próximo pliegue, un porvenir posible y viable.

En las últimas páginas de las “Ciudades invisibles” de Italo Calvino, Marco Polo hojea el atlas imperial de Kublai Khan, esperando encontrar allí “un escorzo abierto en mitad mismo de un paisaje incongruente, un aflorar de luces en la niebla, el diálogo de dos transeúntes que se encuentran en medio del trajín”. A partir de esos elementos “juntaré pedazo a pedazo la ciudad perfecta, hecha de fragmentos mezclados con el resto, de instantes separados por intervalos, de señales que uno manda y no sabe quién las recibe” (Calvino, 1985, p. 174). En respuesta a la visión entrópica de Khan, para el cual “el último fondeadero no puede ser sino la ciudad infernal”, Marco Polo formula un nuevo credo:

Dos maneras hay de no sufrir [el infierno]. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar, y darle espacio (Calvino, 1985, p. 175).

Michel Serres que comparte la visión de Calvino, su amigo de larga data, siempre ha obrado por el mantenimiento de los valores contra la estrechez de espíritu del saber institucional. Combinando una cultura clásica y una receptividad a las tendencias más contemporáneas, nos entrega los instrumentos necesarios para encontrar y preservar esas diferencias que constituyen toda la diferencia.

Referencias

- Bateson, G. (1990). *El espíritu y la naturaleza*. Barcelona: Amorrortu.
- Bateson, G. (1991). Conscious purpose versus nature. En G. Bateson, *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Planeta.
- Batt, N. (1994). "L'Entre-Deux", A bridging concept for Literature, Philosophy and Science. *SubStance*, XXIII(74), 38-48.
- Calvino, I. (1985). *Las Ciudades invisibles*. Barcelona: Minotauro.
- Livingston, P. (1988). *Literary knowledge: Humanistic inquiry and the philosophy of science*, Cornell University Press.
- Melville, H. (1978). *Moby-Dick o la ballena*. México: Universidad Autónoma.
- Olson, C. (1966). Equal, that is, to the real itself. En R. Creeley (ed.), *Selected Writings*. New York: New Directions.
- Olson, C. (1974). The present is prologue. En F. George, *Additional prose: A bibliography on America, Proprioception, and other essays*. California: Four seasons foundation.
- Rotman, B. (1993). *Ad infinitum: the Ghost in Turing's machine*. California: Stanford University press.
- Serres, M. (1977). *Hermès IV: La Distribution*. Paris: Minuit.
- Serres, M. (1980). *Le parasite*. París: Grasset.
- Serres, M. (1981). Discurso y recorrido. En C. Lévi-Strauss (dir.) *Seminario sobre la Identidad*. Barcelona: Petrel.
- Serres, M. (1982). *Genese*. París: Grasset. (trad. L. A. Paláu, Medellín, 1992).
- Serres, M. (1989). Literature and the exact science. *SubStancia*, 59, 3-34.
- Serres, M. (1991). *Hermes V, el Paso del noroeste*. Madrid: Debate.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-instruit*. París: F. Bourin. (*El tercero instruido*, trad. L. A. Paláu. Medellín, Septiembre de 1997).
- Serres, M. (1994). *El nacimiento de la física en el texto de Lucrecio*. Valencia: Pre-textos.
- Serres M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Serres, M. (2004). *El contrato natural*. Valencia: Pre-textos.
- Serres, M. (2010). *Eclaircissements: cinq entretiens avec Bruno Latour* (Aclaraciones tr. Luis Alfonso Paláu, Medellín, 1997 – Marzo de 2010).
- Stefanovska, M. (1992). Reseña de *El contrato natural*. *SubStance*, XXI(67).

Panorama de un pensamiento*

Christian Godin**

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño
Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia
lapalau@gmail.com

Aquiles es el héroe de los pies ligeros en Homero. Hermes calzado con sandalias aladas tiene los pies más ligeros aún. Es esta liviandad mercuriana la que se percibe en las obras de Michel Serres con textos que uno cree comprender y que sin embargo parecen siempre huir, textos a imagen de lo que buscan significar: las nubes. Pero nuboso no significa nebuloso. Como su patrono, la obra de Serres puede leerse en todos los sentidos sin cambiar de sentido.

“Evitar toda pertenencia” (Serres, 1997a, p. 99); Serres hace parte de esos raros pensadores que han sabido preservarse de esas corrientes de pensamiento que han creído descollar por triunfo, en el mismo momento en que degeneraban en modas: el existencialismo, el marxismo, la fenomenología, el estructuralismo, la filosofía analítica. Mientras que ha practicado (más que ningún otro) los estudios largos, y ha entrado en grandes escuelas —entre las más prestigiosas—, Serres se paga (o se da) el lujo de solo ser un autodidacta. “Contraje el hábito (...) de aprender filosofía en lugares distintos de los que se dice que allí se enseña. Casi todo lo aprendí afuera y casi nada adentro”¹. Epistemólogo, se da (o se paga) el lujo de recusar la epistemología: “los propios científicos reflexionan mejor sobre su materia que los mejores epistemólogos del mundo” (Serres, 1997a, p. 99).

Michel Serres se inscribe en una tradición de escritura y de pensamiento típicamente francesa que de Montaigne a Alain, cultivó realmente la filosofía sin edificar sistema ni verdaderamente crear conceptos. Lo que no deja de tener

* Cómo citar: Godin, C. (2019). Panorama de un pensamiento. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 223-237. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a15>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño. Agradecemos la editorial L’Herne permitir el acceso del libro en francés para su versión, en partes, en español. Se conserva la versión editorial en francés.

Recibido: 10 de agosto de 2019.

Aprobado: 20 de septiembre de 2019.

** Profesor conferenciante en investigaciones de filosofía de la universidad Clermont-Ferrant, es autor de una cuarentena de obras entre las cuales *La Totalité*, una enciclopedia filosófica en 7 volúmenes (Champ-Vallon, 1997-2003); el *Dictionnaire de la philosophie* (Temps/Fayard, 2004), *L’Homme, le bien le mal* en colaboración con Axel Kah.

¹ Una de las divisas enunciadas por *El tercero instruido*, tr. L. A. Paláu, para el seminario “Equilibrio & Fundaciones”, Medellín, septiembre de 1997. p. 99.

riesgos. El trabajo de Serres no es una crítica ni es del orden del develamiento. La implicación es preferida a la explicación. Fundar, develar, acusar, aclarar, todas estas posturas —que son y hace la filosofía desde hace siglos— son ajenas a Serres. Es poco decir que nuestro autor rechaza la dialéctica: “pensar por negación, no es pensar. El dualismo busca furia, solo tiene relación con la muerte” (Serres, 1992b, p. 89). Nada de tratados pues nunca hubo análisis sistemático. Como el Dios portugués que Paul Claudel cita en exergo de su *Zapato de satín*, Serres dibuja recto por medio de líneas curvas. Por una vez, la etimología (de la que está enamorado, como todos los amigos de la lengua) es pillada en defecto; la línea más directa no es ya la recta. Viejo hábito de navegante. El espacio del conocimiento y del pensamiento no es llano ni ortogonal a la manera del de Euclides. Para ir de un punto a otro rápidamente son las geodésicas las que permiten ir más rápido.

Como en Verlaine, no hay nada que pese o que asiente. Si hay un filósofo de la gaya ciencia a partir de los años 1970 en Francia, es claramente Michel Serres (solo se le pueden comparar a este respecto François Dagognet y Edgar Morin, por lo demás tan diferentes en espíritu y estilo). Solamente póngase al lado del “Hermafrodita” el *S/Z* de Roland Barthes (1980) (publicado diecisiete años antes). Las dos obras tratan de “Sarrasine” la novela de Balzac. Pero allí donde Barthes despelleja el texto hasta la letra, desarticulándolo y recomponiéndolo en sistemas salidos de la lingüística, Serres vagabundea en amplias líneas transversales.

Todos estos rumbos (filosofía, ciencias, artes, literatura, mitos, recuerdos, fantasmas) podrían hacer creer en una completa dispersión. Pero la dispersión solo se le aparece a quien no ha visto la distribución. El último capítulo de *Atlas* (1995, pp. 253-266) recapitula el recorrido de las obras del Leibniz a Atlas, incluso siguiendo un orden de rapsodia que Kant había opuesto expresamente al sistema. Cada libro llamó al siguiente al mismo tiempo que este le pasaba el relevo. No hay verdadero centro en esta obra, sino un itinerario, incluso una carrera (para retomar esa palabra de filibusterismo). Si hubiera una necesidad absoluta de darle un nombre a la filosofía de Serres, “distribucionalismo” o el de “serialismo” convendrían bastante bien; una forma de estructuralismo no dogmático, atento a las constantes, pero al que le repugnan los cuadros. Esta ley de la serie gobierna tanto el conjunto de la obra del escritor-filósofo como cada una de sus obras tomadas por separado.

Como la mayor parte de los filósofos-escritores —se podría citar los nombres de Kierkegaard y de Nietzsche (a los cuales él se refiere muy rara vez)— Serres no inventa tanto conceptos como construye tipos: Hermes, el Parásito, el Hermafrodita, el Tercero instruido, Arlequín, los Ángeles... Una ironía de la historia ha querido que Hermes, el dios de los cambios y las encrucijadas, haya

terminado por dar su nombre al más impenetrable de los secretos (el hermetismo²) como si la difusión no fuera sin *reserva*.

El primero de los héroes (heraldos) es Ulises, el navegante nunca desanimado que Homero llama “de las mil vueltas” (*polytropos*). Serres es filósofo de la *marcha* —en las antípodas de esa “*errancia*” en la que Heidegger enfocaba el abandono del *Dasein*³—. Ulises como héroe tutelar; nunca conquista, no toma posesión (Serres, 1992b, p. 55); su viaje no obedece a ningún programa, su voluntad solo se ejerce a partir de lo que ella no ha querido (las tempestades, los encuentros...); su ruta está por fuera de método, éxodo (Serres, 1992b, p. 55) literalmente.

Por muy curioso que pueda parecer de parte de un filósofo que mucho ha leído y escrito, existe claramente un anti-intelectualismo afirmado en Serres que va más allá de un rencor contra las bajezas de la institución universitaria. “Estéticas sobre Carpaccio” recusa explícitamente los estudios científicos sobre el pintor. Forzosamente abundantes en el trabajo sobre Leibniz (una tesis que ha debido sacrificar a las leyes del género), aún presentes en los dos primeros volúmenes de *Hermes*, las notas desaparecen a partir del “Hermes III: la traducción” y del libro sobre Zola. Al mismo tiempo que renuncia al hábito de sembrar de notas los pie de página⁴, Michel Serres rehúsa sistemáticamente alargar bibliografías al final de sus libros⁵. Para terminar, tomará incluso la internet como apoyo (¿cómo pretexto?) con el fin —dice él— de ahorrarle a sus lectores las citas farragosas. ¿Para qué hacer pesado el relato? Un cuentista, un novelista, ¿pone notas de pie de página? ¿Podemos imaginarnos a La Fontaine indicando con una precisión de filólogo lo que le debe a Esopo o a Bilpay?

Serres hace más que simbolizar por medio de sus relatos. Él simboliza, se podría decir; pone en comunicación⁶ cosas y seres que parecen vivir una vida separada y solo tener en común el nombre. Por ejemplo, *El parásito* piensa conjuntamente el gorrón, el piojo y el ruido molesto (Grasset, 1980). Mientras que en Jacques Derrida el doble sentido de un término anula la certidumbre del

² Doctrina secreta de los alquimistas, el hermetismo le debió su nombre a Hermes Trismegisto (“Tres veces grande”, en griego), bajo el cual los griegos llamaban al dios egipcio Thot, al que le atribuían la invención de todas las artes y de todas las ciencias.

³ “Toda mi vida he tenido el sentimiento patético de ser errabundo por el desierto o en alta mar”. Michel Serres. *Aclaraciones*. p. 17.

⁴ De forma semejante, los casi cien volúmenes (libros raros y olvidados) de la colección “Corpus de las obras de filosofía en lengua francesa”, editados por Fayard, y de la que Michel Serres fue el director, fueron publicados tal cual, texto desnudo sin notas ni aparato crítico; algo de lo que evidentemente no se le ha dejado de reprochar.

⁵ En exergo de su *Estéticas sobre Carpaccio*, Michel Serres se contenta con mencionar una “bibliografía abundante y redundante”, sin citar un solo título en particular.

⁶ El término “símbolo” viene de un verbo griego que significa “reunir”.

sentido, en Michel Serres él la constituye. Ya “Hermes I: la comunicación” le sacaba gusto a casar las matemáticas con Cenicienta. El gallo y el asno se tocan, aproximación arriesgada pero, a diferencia de la historia natural, la historia de las letras no condena al matrimonio inter-específico a una esterilidad fatal.

Como todos los fabulistas, Michel Serres maneja la analogía como volatinero. De este modo el transbordador Challenger sería asimilado con el dios Baal; la comunicación irá en los dos sentidos: “Baal está en Challenger y Challenger en Baal” (Serres, 2010, p. 116). En un caso o en el otro, ¿no mueren los hombres a nombre de una estatua que los aplasta? Pero sin duda, nunca el demonio de la analogía ha golpeado más rudamente que en esa “Leyenda de los ángeles” que hace de nuestros aviones⁷ los avatares de los antiguos ángeles (Serres, 1996b, p. 2). ¿Despegar para luego regresar a tierra, es lo mismo que regresar al cielo?

A Serres le encantan las imágenes, los libros ilustrados. *La leyenda de los ángeles* es uno de ellos donde se mezclan fotografías y reproducciones de pinturas. “Leyenda” se dice también de la frase corta que se coloca bajo una imagen... Serres es un cuentista fabuloso, un contador de fábulas⁸. Con él, el *mythos* se desquita bellamente del *logos*. La Fontaine⁹ se vuelve más importante que cualquier gran filósofo de la tradición. A los que se contrarían con ese modo de presentación de las ideas, nuestro autor les responde que las “Meditaciones metafísicas” de Descartes, unánimemente consideradas como uno de las cimas de la filosofía especulativa clásica tienen la forma de un relato (Serres, 2007b, p. 25).

Un acontista no tiene dificultades para repetir pertinazmente las mismas historias. Serres es un pensador-recitante que no ha dejado de recomenzar, de retomar incansablemente los mitos y las leyendas¹⁰. Sus libros son como las olas del mar que pasan por allí por donde otras han pasado. “Roma, el libro de fundaciones” es el relato de los orígenes de Roma, retomado de Tito Livio, la narración de una historia.

Muy escrito, algunos dirán, demasiado escrito. Sin duda se sospecha una tendencia a mirarse escribir, como otros se escuchan hablar demasiado. ¿Pero, no hay urgencia? Si el lenguaje es —como lo ha dicho Heidegger— la casa del hombre, entonces hay perjuicio por demora. La lengua ha sido empobrecida por la ciencia que solo quiere ver en ella un medio de verdad, extenuada por

⁷ Los que deben ante todo su nombre a las aves (*avis* en latín).

⁸ Pero no solamente eso. Michel Serres hace parte de esa generación de filósofos que han tomado a Hegel al pie de la letra y hacen de la lectura del periódico diario la oración realista de la mañana (Ver M. Serres. *Petite chronique du dimanche soir*. París: Le pommier, 2006).

⁹ Aparece en el *Hermes IV: la Distribución*.

¹⁰ En *Estatuas* (*op. cit.*) el relato del anillo de Gyges está retomado diez, quince veces...

los *media* que la instrumentalizan y la deforman para su juego de seducción-manipulación, y por la administración que solo conoce el poder (Serres, año, pp. 461-462). En este contexto, las obras de Michel Serres aparecen como actos de resistencia y acciones de beneficencia. Se comprende que la academia francesa haya acogido a este anciano verde; recompensó a un enamorado de su lengua cuya obra —de una rara riqueza de vocabulario— ha visto desfilarse una buena parte del diccionario.

Los más severos se dicen: a veces interesante, nunca profundo. No es imposible que la fecundidad (la “facundia”) de la escritura haya terminado por esterilizar el pensamiento. A partir de 1972-1974, años del giro anti-universitario, el estilo se vuelve más personal, más florido, menos filósofo de auditorio. El yo pronto se tallará una parte de león. El lector atento que conserva bastante buena memoria de lo que ha leído no dejará de preguntarse si también allá el mito no le ha ganado al acontecimiento. Como todos los cuentistas, Michel Serres se inventa muchas cosas y gustoso se pone en escena. Si la epistemología de Michel Serres no es catastrofista (discontinuista), su relato sí lo es. *Nouvelles du monde* (Serres, 1997c) declina sobre todos los continentes y siguiendo las líneas de fuerza de todos los elementos de todas las catástrofes —tempestades en la mar y en la montaña, temblores de tierra, etc.— vividas o imaginadas como tales. Sin embargo, el yo es explícitamente recusado. Es verdad que entonces solo se trata del pobre yo, el de la simple identidad y la pertenencia unilateral. Dicho esto, a diferencia de un Malraux que afrontó algunos de los conflictos más dramáticos del siglo pasado, Michel Serres (libro tras libro) parece construir una leyenda (la del marino duplicado en alpinista) que solo le concierne a él.

Provocado por su escritura, Serres no se preocupa tanto por la verdad como por la eficacia¹¹. A veces la duda aflora: “¿Creo o miento?” (Serres, 2007, p. 35). El autor que nunca le ha concedido mucho sitio a la psicología, y mucho menos al psicoanálisis, es demasiado lúcido sobre sí mismo como para no ver en esta orgía de palabras una “exageración venida de esta locura de morir” (Serres, 2007, p. 35)¹².

“El ejercicio de la filosofía no puede separarse de una cierta idea de totalidad. Un filósofo sí debe saberlo todo, haberlo comprendido todo y vivido todo” (Serres, 2010, p. 21). Aludiendo a las recusaciones contemporáneas de la totalidad (la totalidad es peligrosa, totalitaria, la totalidad es inútil, metafísica), Serres

¹¹ Michel Serres cultiva las aliteraciones. Un ejemplo entre cien. “les jalousies se lisent sur les malaises laids”, los celos se leen sobre los feos malestares (M. Serres. *La leyenda de los ángeles*. Op. cit., p. 64).

¹² El comentarista se equivoca y en vez de “exageración” “augmentation” escribe “argumentation” “argumentación”. Nota del traductor.

(1996c) escribe: “habíamos creído morir de totalización, y he aquí que podemos perecer de desmigajamiento” (p. 2). Filósofo de la totalidad; tanto como decir que es de anteaer o de pasado mañana. El interés que él le pone a la figura del hermafrodita debe ser reportado a este tropismo. En efecto hay algo de *sectario* en el sexo único¹³.

En este mismo espacio de totalidad donde el pensamiento puede por fin respirar con amplitud, el Arlequín que Serres convoca frecuentemente encarna la buena acumulación. Ha contraído los hábitos de todos y los conserva sin nunca haberse vuelto pesado con ello. Su identidad es la suma de sus pertenencias múltiples; Arlequín es el individuo hecho de todos los otros, el “hombre-paleta” (Serres, 1996b, p. 41). Tras esta expresión se adivina en quién piensa el autor...

Serres es el filósofo de la unidad y la totalidad de los seres y los saberes. La separación en especialidades no obedece ni al orden de las cosas ni a la lógica de las ideas; no hace sino seguir las intrigas del poder. Por un lado, están los científicos incultos y por el otro los literatos ignorantes; todos se vanaglorian de ser especialistas. De Leibniz, Serres aprendió la continuidad. Los conocimientos forman un todo como los océanos del globo y si algunos parecen aislados de los otros, es porque no hemos visto aún el estrecho que los conecta.

Comunicación entre las ciencias, comunicación entre la ciencia y la literatura, comunicación entre el arte y la ciencia. *El paso del noroeste* metaforiza el paso buscado entre “la ciencia exacta” y “las ciencias humanas” (Serres, 1991b, p. 15)¹⁴. En *Hermes III: la traducción*, el capítulo “Turner traduce Carnot” (Serres, 1974, pp. 144-150). muestra cómo la pintura puede expresar por sus propios medios las leyes de la termodinámica. No analogía vaga o lejana, ni a *fortioti* comparación sino el nacimiento de una entexpresión como aquellas con las que Leibniz compuso su armonía. El pintor inglés dice la misma cosa que el físico francés pero de otra manera. Así mismo, las leyes de herencia se las puede leer tanto en Zola (año) como en Mendel. Por lo demás, la atención prestada por las ciencias más modernas al detalle aproxima a estas a las artes (Farouki y Serres, 1998, p. XLI).

Pero la relación entre ciencia y literatura no es solamente de expresión común y contemporánea. Si Julio Verne le interesa tanto a nuestro autor es porque sus anticipaciones tenían que ver con los medios de desplazamiento (balones,

¹³ Bien opuesto es el punto de vista deconstructivo y perverso sobre el andrógino como figura de la abolición de la diferencia sexual. El hermafrodita es hombre y mujer, el andrógino no es *ni* hombre *ni* mujer. El poder de seducción de cada uno no tiene ni el mismo sentido ni afecta a los mismos psiquismos.

¹⁴ Michel Serres ha dirigido y coordinado muchos trabajos colectivos de gran amplitud en historia de las ciencias: *Elementos de historia de las ciencias* (Madrid, Cátedra, 1991), *Le trésor Dictionnaire des sciences* (Flammarion, 1997), *Le livre de la médecine* (Le Pommier, 2001). Todas estas obras se caracterizan por su excepcional apertura filosófica.

aviones, submarinos) y de transmisión (telégrafo, televisión). Agarrado en su ardiente voluntad de allanar un pasaje entre las letras y las ciencias, Michel Serres llega hasta afirmar que “la deriva hacia el rojo” general en las obras literarias de Barbey d’Aureville, habría propiamente que reportarla al efecto Doppler (Serres, 1977, p. 163). Dicho de otro modo, ese descubrimiento de astrofísica había ya sido hecho por un escritor ¡Más de medio siglo antes!

Michel Serres conoce en 1959 el libro de Brillouin, *La ciencia y la teoría de la información*, una lectura que determinará buena parte de su pensamiento y, en primer lugar, su interés completamente particular por Leibniz al que consagra su gran trabajo de tesis.

El sistema de Leibniz y sus modelos matemáticos rompe con la interpretación demasiado estrechamente logicista del filósofo alemán, que dominaba desde los trabajos fundadores de Bertrand Russell y de Couturat. Si claramente hay un sistema de Leibniz, no es en el sentido en que hay un sistema de Descartes o un sistema de Spinoza. A los paradigmas del árbol y de la cadena —los dos modelos fundamentales de la enciclopedia filosófica— Leibniz los sustituye por el de la red de entradas múltiples (Serres, 1968, p. 14), en lo que se muestra resueltamente actual. Leibniz es el primer filósofo de la comunicación (Serres, 2010, p. 93). Al discurso del método cartesiano que traza un camino recto¹⁵ incluso para salir del floresta, Michel Serres prefiere el trazado sinuoso del laberinto leibniziano que lleva siempre allá donde los pasos del caminante lo conducen. Dispone los seis proyectos universales del filósofo (combinatoria, enciclopedia, ciencia general, matemática universal, lengua universal, característica universal) en un hexágono en el que cada vértice está conectado con los otros cinco (Serres, 1968, p. 554). De este modo el sistema global es el horizonte de cada análisis (Serres, 1968, p. 18). “Todos somos neo-leibnizianos” (Serres, 1977, p. 173) escribe Serres; la teoría de la información, la teoría de la comunicación, la cibernética, la sistémica, todas estas disciplinas contemporáneas han sido inauguradas por el filósofo de la armonía preestablecida.

“Jouvence Sur Jules Verne” reconstituye a favor del autor de *La vuelta al mundo en ochenta días*, una verdadera enciclopedia de las disciplinas y los lugares en la continuidad del espíritu leibniziano (Serres, 2013). Es en esta filiación donde conviene comprender la pasión de nuestro filósofo por Hergé¹⁶ del que

¹⁵ “Método” viene del griego *méthodos*; *méta*: más allá, & *odos*, vía, camino.

¹⁶ Tintín aparece por primera vez en *Hermes II: la Interferencia*. Tr. por L. A. Paláu. tercera lectura de Michel Serres: “Mensajeros y mensajerías, equilibrio y fundaciones, energía y transformaciones”. Medellín, 1996. pp. 118-126.

dice que es el único verdadero genio que él haya tenido la fortuna de encontrar en su vida (Serres, 1997a, p. 113).

Hermes, bajo cuya autoridad han sido publicados cinco volúmenes de artículos escritos en los años 1960-1970, es un dios leibniziano. Los griegos veneraban en él al patrono de los oradores al mismo tiempo que al inventor del alfabeto, de la música, de la astronomía, de los pesos y medidas, y de la gimnástica. De todos los dioses del Olimpo, Hermes es el único del que se puede decir que era verdaderamente el amigo divino de los hombres. Presidía los intercambios de bienes, ya fueran materiales (las mercancías del comercio) o no (las invenciones y las ideas). Este Hermes que le ofrece a Apolo la lira que había fabricado a partir de un caparazón de tortuga, ¿no piensa Serres darle a los conocimientos más secos de la ciencia y a los conceptos más arduos de la filosofía la sonoridad de una lira? Pero si nuestro filósofo ha colocado el conjunto de su trabajo bajo la invocación de este dios antiguo, no es solamente —incluso si lo fue al comienzo— a causa de la comunicación. El mito cuenta que Hermes separó un día con el cayado de pastor que le había ofrecido Apolo dos serpientes que se peleaban. El caduceo se vuelve entonces el emblema de la concordia¹⁷. Uno de los principios centrales del liberalismo es que el comercio es fundamentalmente pacificador. Pero además, dado que la enfermedad es considerada (a partir de la escuela hipocrática) como una especie de discordia, el caduceo será escogido para simbolizar el arte médico¹⁸. Hermes es igualmente una divinidad ctónica de la fecundidad y de los muertos. Facilitaba el paso de los viajeros pues echaba de las encrucijadas a los aparecidos que los acechaban. Serres es un pasador que siempre ha tenido a cargo y como tarea alejar de la comprensión filosófica los fantasmas del pasado. Es Hermes también quien tiene por función conducir las almas del mundo de los vivos al de los muertos; tiene entonces el nombre de Psicopompa. Finalmente, como ha quedado dicho, Hermes era el dios de la gimnástica; la atención al cuerpo es una constante en el pensamiento de Serres, una atención que (a diferencia de la de un fenomenólogo muy influyente en Francia) no olvida ni la respiración ni los músculos (Serres, 2011). El cuerpo es interfaz y no el límite que separaría el yo del mundo.

Serres está igualmente atento a la crianza y a la elevación. ¿Acaso Hermes no era al comienzo una divinidad pastoral protectora de los rebaños? Puesto que Hermes fue unido de cuerpo con Afrodita por el mito, el hermafrodita es una de sus variaciones, a la que Michel Serres consagró una obra (Serres, 1990).

¹⁷ Era entre los griegos la marca distintiva de embajadores y heraldos, y los hacía inviolables.

¹⁸ Otro encuentro posible (la vida de los símbolos no sigue casi nunca la vía de la univocidad); “medicina” y “meditación” tienen una raíz común en latín. Pensar <penser> es curar <panser>.

El libro *Estéticas sobre Carpaccio* (1992^a), ¿Le debe realmente su existencia —como está dicho al comienzo de esa obra— al hecho de que él constituye un contra-ejemplo a la filosofía de la comunicación? En efecto, una obra de arte como también la demostración matemática y la violencia guerrera, se imponen y al hacerlo prohíben el diálogo¹⁹. Ahora bien, todas las telas del pintor veneciano, ya se trate de *San Jorge luchando contra el dragón*, el *Retrato de caballero*, *San Agustín en su celda*, para no hablar de *Las dos cortesanas*, cuentan historias de intercambios y de pasajes.

Hermes es el dios del intercambio total. Protege tanto al ladrón como al comerciante; por lo demás ¿No opera el ladrón, también él, un desplazamiento? Inversamente ¿Acaso le falta al comercio algún hurto? Se comprende que la figura del parásito —al que Serres consagra una de sus obras más originales— sea una metamorfosis de Hermes; el parasitismo es al intercambio lo que el robo es al comercio, una manera un tanto forzada²⁰. El parásito encarna la comunicación sin intercambios. Ciertamente intercepta la comunicación, pero al menos entra en comunicación. Además, le impide a la identidad que se pegue demasiado fácilmente a sí mismo, y al hacerlo la ayuda a constituirse. Tal es uno de los temas recurrentes del pensamiento de Serres: la identidad hay que buscarla y encontrarla fuera de sí y no en sí mismo, como se lo creía con demasiada frecuencia; por esto la importancia tutelar de la figura del doble. El parásito es en realidad un ángel guardián (Serres, 1995, p. 75).

La leyenda de los ángeles nos dice que Hermes “único, falso y ladrón” ha sido superado por los ángeles (Serres, 1996b, p. 94). Hermes, de hecho solo conocía otra complejidad que el entrelazado simbolizado por el caduceo. Los ángeles, por el contrario, están por todas partes; surgen por todas partes y se entrecruzan en redes arácnidas. En este sentido son más leibnizianos aún que Hermes. Tienen para ellos la velocidad, la ubicuidad.

Como a menudo (¿como siempre?), el autor piensa también en él: Michel Serres es un ángel²¹. “Los inmortales no tienen dirección postal” (Serres, 2001a, p.

¹⁹ “La filosofía de la comunicación debe conocer sus contraejemplos. ¿Sobre qué no se discute? Sobre la demostración matemática. Tampoco se discute ante la fuerza desplegada, la violencia presta al ataque —golpea, pero escucha—, la bomba. Sobre gustos y sobre colores. La vecindad de los tres casos produce miedo. Todo transcurre como si, privado de armas y de razones, el que rechaza el diálogo se refugiara en la estética”. *Op. cit.* p. 1.

²⁰ Un rasgo hace la figura del parásito simpática a los ojos de Serres: él confunde el uso y el abuso (1991b, p. 64). La ausencia de notas de pie de página a la que ya se ha aludido hay que comprenderla también en el marco de esta estrategia del parasitismo.

²¹ “Cuando Heidegger (...) llama al ser-ahí a la existencia humana, designa un modo de habitar o de pensar en vía de desaparición. La noción teológica de ubicuidad —capacidad divina de estar por todas partes— describe mejor nuestras posibilidades que ese aquí-yace fúnebre” (Serres, 2001, p. 227). Como signo de esta dimensión angélica del autor, que se lea al final de *La leyenda de los ángeles* (*op. cit.*, p. 71) ese testamento que solicita a su “amigo guía de alta montaña” que lleve consigo, para una última escalada, la urna de sus cenizas...

246). Se encuentra en aclaraciones esta sorprendente confidencia: Simone Weil fue “la única filósofa que me influyó verdaderamente” (Serres y Latour, 2010, p. 15). La referencia permanece incomprensible si se olvida la gracia a la que la filósofa oponía expresamente la pesantez.

Sería recaer en el particularismo si imagináramos que una apología de lo aéreo pueda hacerse a costillas de la tierra. Pues son claramente los mensajes de la tierra los que los ángeles transportan por todas partes, en todos los sentidos y con una gran velocidad²².

No será pues de parte de Michel Serres del que será necesario esperar el olvido del mundo, que fue el defecto común de la filosofía contemporánea: “lea usted lo que a título de filosofía se publica en Francia desde mi nacimiento, no encontrará ahí ni una raíz de árbol²³, ni una cascada, ni un río, ni la llanura y nunca la sonrisa del Océano...” (Serres, 1991b, p. 99). Hegel había forjado el término de acosmismo para designar la filosofía de Spinoza; Serres lo retoma para fustigar una filosofía que al perder el mundo, ha perdido literalmente su norte (Serres, 1991b, p. 99). Inversamente, lo que Michel Serres ama en Tintín, el héroe de Hergé (al que consagra una obra²⁴), es que él se siente en su casa por todas partes en el mundo, que tiene una fuerza juvenil, y haciendo como que no tiene interés.

La leyenda de los ángeles se presenta como un diálogo entre Pia (“la piadosa”), médico de la enfermería del aeropuerto, y Pantopo (“todos los lugares”), inspector de Air France. El da vueltas en torno al mundo, ella ve el mundo girar en torno a ella. El pensamiento de Michel Serres es gobernado por su imaginario, y este le debe al espacio la mayor parte de sus caracteres. Los títulos de muchas obras remiten a relaciones espaciales: con (la comunicación), a través (la traducción), entre (la interferencia), al lado (el parásito), fuera de (desapego). Mientras que el concepto filosófico se enuncia generalmente como un sustantivo o un verbo (la verdad, el ser), Serres lo sustituye como él dice por “personajes encargados “préposé” de las preposiciones” (Serres y Latour, 2010, p. 78), que van a constituir una “filosofía de las preposiciones” (Serres y Latour, 2010, p. 93). Al *ahí* de Heidegger —el que hace el signo propio del *Dasein*—, Serres prefiere el *fuera-de-allí* (*hors-là*)²⁵. “Nosotros siempre estamos *fuera de ahí*”, escribe él

²² Incluso el mensaje de la Anunciación concernía el cuerpo y la tierra.

²³ Si hay una raíz de castaño, pero ella suscita precisamente en Roquentin, el antihéroe de Sartre, una náusea particular.

²⁴ *Hergé, mon ami*, Moulinsart, 2000.

²⁵ Un capítulo de *Atlas* (Serres, 1995, pp. 59-81) está consagrado, a través de la lectura del *Horla*, el cuento de Maupassant, al descentramiento y a la deslocalización del sujeto.

(Serres, 1995, p. 178). Toda la historia humana es un viaje; ¿acaso no comenzaron humanamente todas las cosas a partir del exilio por fuera del jardín del Edén?

Hábil obrero de la lengua, Serres no ha caído en ese fetichismo del lenguaje tan habitual en la filosofía del siglo XX, y que sirve de alivio a todos esos pensadores que no sabrán nunca escribir. El mundo no es un concepto abstracto como en Kant, sino un lugar en el que la tierra ocupada y trabajada durante millones de años por el campesino marca un límite visible. “El contrato natural” sencillamente despreciado, más aún mal comprendido, planteará en 1990 lo que de ahí en adelante nos parece como una evidencia: “la historia global entra en la naturaleza; la naturaleza global entra en la historia; esto es algo inédito en filosofía” (Serres, 2004, p. 18). El contrato natural que propone Serres es de orden metafísico en el sentido en que implica (por una parte) la superación de la naturaleza (física) local y presente (Serres, 2004, p. 78), y (por otra parte) el reconocimiento de una común pertenencia a un orden global. Hans Jonas fue antes de Serres el único filósofo que tuvo en cuenta la importancia de este envite.

El contrato natural traspone la apuesta de Pascal a un dominio que no es ya religioso sino natural e histórico (la existencia de una catástrofe global sustituye la de Dios): “si juzgamos nuestras acciones inocentes y ganamos, no ganamos nada, la historia continúa como antes; pero si perdemos lo perdemos todo (...). Si a la inversa escogemos nuestra responsabilidad, si perdemos no perdemos nada, pero si ganamos lo ganamos todo...” (Serres, 2004, p. 19). Cuando Michel Serres (1997a) dice de él que es un “descreído místico” (p. 110) no es solamente porque ha conservado —aunque ateo, o al menos agnóstico— las lecciones de los más grandes relatos del cristianismo, sino sobre todo porque puede ser llamado “místico” aquel para el que la fuerza de la unidad y la conciencia que la acompaña, será siempre más comprometedora que la de la separación.

Michel Serres prefiere los devenires a los estados, y los surgimientos a los balances. El incandescente brilla sin arder, finge no consumirse; la hominencia —título de otra obra— es un neologismo creado explícitamente para darle un chasco a la hominización, que apunta en demasía hacia su resultado final. A la esencia (essence) del hombre, Michel Serres dice que prefiere su “escence”²⁶.

²⁶ “Nuestra especie *sale*, este es su destino sin definición, su fin sin finalidad, su proyecto sin objetivo, su viaje, no, su errabundeo, la *escence* de su hominencia. Salimos y hacemos salir de nosotros nuestras producciones; producimos y nos auto producimos por este movimiento incesante de salida. Nos preparamos para partir. Como dejamos el útero y el seno de la madre, la región de nuestra infancia, nuestras creencias ingenuas, diez verdades históricas fugitivas, nuestra lengua campesina... como salimos del programa para aprender y de lo innato para adquirir... así dejamos en la actualidad la unicidad de lo real, del mundo y del hombre por otros, posibles”. (Serres, 2007a, p. 66). Nota del traductor.

La problemática de los fundamentos de Descartes a Husserl pasando por Kant, tiene que ver con una filosofía catastrofista de la inauguración brutal y la ruptura radical. Serres ve en el origen ante todo una génesis²⁷. La temática del fundamento²⁸ es sustituida por la de la *reanudación*; el texto es conservado pero la escena y los actores serán otros completamente diferentes (sentido teatral); un motor continúa funcionando, pero pasa a un régimen superior (sentido técnico). La reanudación nunca es la repetición —o el repaso o el ensayo—.

¿Qué es lo retomado en las ciencias? No es el conjunto de las investigaciones, sino solamente una parte de los problemas y los resultados: “un gran invento anula, suprime un campo del saber tanto como promueve otro” recuerda Serres (1996c, p. 29). Solo en economía y en las técnicas la creación es destructiva; la mayor parte de los trabajos de los matemáticos del pasado han sido literalmente dejados de lado por sus sucesores. La historia del conocimiento no es pues la de un patrimonio que no haría más que crecer con el transcurrir de los siglos.

Uno se imagina las fuentes como puntos únicos del espacio y del tiempo de los que todo derivaría. Haciendo esto nos olvidamos que ellas mismas resultan de la reunión de una multitud de corrientes imperceptibles y subterráneas (Serres, 1996c, p. 41). Hay en Serres una conjuración de lo *uno*, que sin duda representa la manera más eficaz de darle vacaciones a la metafísica. El universo mismo es una distribución de materia y de energía y no una estructura. Es lo múltiple lo que está en el origen de todas las cosas. Lo múltiple contra lo uno; por esto lo líquido y lo gaseoso juegan contra el sólido; por eso la distribución que juega contra la estructura; por aquello de que el relato y la leyenda juegan contra el concepto; de acá la rapsodia interpretada contra el sistema. La imagen del río es engañosa; el tiempo no corre ni pasa, *percola* (Serres, 1996c, pp. 36-38)²⁹.

Cuando Michel Serres trata problemas de historia de las ciencias no sigue las habituales cronologías. Para él el tiempo no es ni simple ni homogéneo; posee una dimensión fractal, una estructura hojaldrada hecha de pliegues y apilamientos. Así como una ciudad no es contemporánea del instante en el cual la vemos, nuestro cuerpo contiene en sí mismo la memoria física de una materia que se constituyó hace miles de millones de años.

Los historiadores y filósofos de las ciencias están casi todos prisioneros del demonio de la necesidad, como si toda invención o descubrimiento debiera apa-

²⁷ Título de una de sus obras.

²⁸ El subtítulo del libro *Los orígenes de la geometría* es *Tercer libro de fundaciones*. A diferencia del fundamento, la fundación es dinámica. Además, al fundamento único se oponen las fundaciones múltiples.

²⁹ La imagen recurrente de la percolación señala la prioridad del espacio sobre el tiempo. En efecto, no hay percolación sin dispersión local.

recer en el momento en que ha aparecido. En epistemología, Serres sigue siendo fiel a la lección de Bergson: la duración es creadora de imprevisible novedad, la única cosa que se pueda prever en el movimiento de las ideas es su propia impredecibilidad. La historia de las ideas está hecha también de migraciones y mestizajes, y —para quien sabe leer la *poesía* de los acontecimientos, es decir, su potencia de creación— los dogmas convenidos son casi siempre falsos. Por ejemplo, se ha acusado al cristianismo de haber sido una máquina de guerra contra el cuerpo (el proceso fue instruido por Nietzsche y nunca ha sido suspendido), mientras que la religión nueva no ha abandonado — la concepción a la resurrección (de los cuerpos) —pasando por la encarnación— al hablar del cuerpo. La epistemología de Serres se sitúa en las antípodas de las concepciones discontinuistas de Bachelard (teoría de la ruptura epistemológica) y de Thomas Kuhn (teoría de los paradigmas). El principio de continuidad heredado de Leibniz, es primero que todo aplicado al dominio del conocimiento; ya existe física matemática de la más actual en el poema de Lucrecio *De Natura Rerum* (Serres, 1994, p. 150). Corolariamente hay también leyenda, y de la más ancestral en las ciencias contemporáneas.

Noise —que los ingleses nos han tomado para hacer su *ruido*— es una vieja palabra francesa que remite a la turbulencia³⁰. Michel Serres busca la *noise*³¹. A la cuestión de saber si la geometría nació en Grecia o más bien en Egipto, o también en Mesopotamia, él responde: la geometría nació por todas partes en donde el hombre ha tomado de la tierra su medida³². El “milagro griego” (la famosa expresión es de Ernest Renan) fue también sumerio, egipcio, —nosotros añadiríamos— hindú y chino.

Nada más actual que los espacios virtuales en los cuales las técnicas más innovadoras nos sumergen. Sin embargo, “por una lenta recuperación del equilibrio, las novedades más extrañas se anclan en costumbres milenarias que no habíamos percibido” (Serres, 1995, p. 13). Como en la pasta amasada por la transformación del panadero, un pasado bien lejano puede pegarse precisamente

³⁰ *Génesis* (Serres, 1992b) es una meditación sobre *La obra maestra desconocida*, aquella narración en la que Balzac imagina un caos pictórico que tiene por título *La bella furiosa*.

³¹ “Es bautizada aquí *La Bella Noiseuse*. Creo saber quién es la bella “noiseuse”, la bella pendenciera que busca “noise”. Esta palabra atraviesa los mares. A través de la Mancha o el Saint-Laurent, vemos como “noise” se comparte. Significaba, en el viejo francés, ruido, alboroto y disputa; en el inglés ha tomado el significado de ruido y nosotros nos hemos quedado con el de furor. La guardamos para usos tan raros que se puede decir, con apariencia, que nuestra lengua fue purgada de ese ruido. ¿Se habrá vuelto de buena compañía, lengua de comunicación exacta, balanza justa y mesurada para juristas o diplomáticos, precisa destacada, sin trémulo, un poco fría, vía abierta sin émbolo, por haber expulsado más de una bella furiosa? ¿Por estar en gran medida exenta de tempestades, de ruido y de furor? Es verdad que hemos olvidado la “noise”. Trato de acordarme, reúno por un momento las dos lenguas, la de alta mar y la del lago escarchado, voy a buscar “noise” en medio de las aguas de reparto”. (Serres, 1992b, p. 9). Nota del traductor.

³² Tal es en efecto el sentido etimológico de la geometría; medida de la tierra en griego.

al presente; por ejemplo, la aritmética sumeria está integrada a los programas informáticos. Este tiempo plegado ha dejado ver coincidencias que no son azares. Lucrecio coincide con la física moderna; literalmente cae al mismo tiempo que ella. Así funciona la anti-historia de Michel Serres.

¿Se le puede razonablemente reprochar a un pensador el escenificarse desde que su escena corresponda al mundo entero? Michel Serres ha trabajado constantemente por reencantar el mundo corriendo el riesgo de pasar ante los ojos de sus censores, por el *Lou Ravi* de las salas cunas provenzales³³. No será él quien proclame a son de trompeta el Apocalipsis, y sin embargo es él el que hace esta pasmosa confesión: "Hiroshima sigue siendo el único objeto de mi filosofía" (Serres y Latour, 2010, p. 13).

Franz Schubert decía que la música era siempre un poco triste; se podría deducir de la propia sonrisa de Michel Serres, que al menos en la actualidad no hay filosofía que no sea francamente trágica.

Referencias

- Farouki, N. y Serres, M. (1998). *Paysages des sciences*. París: Le Pommier.
- Serres, M. (1968). *Le système de Leibniz et ses modèles mathématiques*. París: PUF.
- Serres, M. (1974). *Hermès. Vol 3. La Traduction*. París: Minuit. (trad. Paláu, Medellín, mayo de 2006)
- Serres, M. (1980). *Le Parasite*. París: Grasset.
- Serres, M. (1985). *Les cinq sens: philosophie des corps mêlés*. París: Grasset; *Los cinco sentidos. Filosofía de los cuerpos mezclados, 1*. Traducido por María Cecilia Gómez B. México: Taurus, 2002.
- Serres, M. (1987). *Statues: le second livre des fondations*. París: F. Bourin.
- Serres, M. (1977). *Hermès IV: La Distribution*. París: Minuit.
- Serres, M. (1991a). *Elementos de historia de las ciencias*. Madrid: Cátedra.
- Serres, M. (1991b). *Hermes V: el paso del noroeste*. Madrid: Debate.
- Serres, M. (1992a). *Estéticas sobre Carpaccio* (Trad. Ma. Cecilia Gómez). Seminario de Filosofía de la Comunicación a la Filosofía de los Cuerpos Mezclados. Primera lectura de Michel Serres". Medellín.
- Serres, M. (1992b). *Génesis* (Trad. Luis Alfonso Paláu). Medellín: s. e.

³³ *Estatuas* (Serres, 1992b, p. 113) hace alusión a este personaje: "Entre las estatuillas esparcidas en los pesebres, en Navidad, en Provenza, fijo más que los otros personajes, figura el *Arrebatado*. *Observador exterior, ingenuo*, entra a duras penas en la escena, y como cada uno de nosotros, pasaba por allá: clavado de repente al suelo, en cualquier parte, estupefacto, atónito, petrificado por lo que ve, inmóvil, detenido al ser transportado, he aquí que sube al tercer cielo y hace entonces parte de la escena santa. Él tiene, como todo el mundo, los pies sobre la tierra y la cabeza en lo divino".

- Serres, M. (1994). *El Nacimiento de la física en el texto de Lucrecio. Caudales y turbulencias*. Valencia: Pre-textos.
- Serres M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Serres, M. (1996a). *Hermes II: la interferencia* (Trad. Luis Alfonso Paláu). "Mensajeros y mensajerías, equilibrio y fundaciones, energía y transformaciones". Medellín.
- Serres, M. (1996b). *La leyenda de los ángeles* (Trad. Luis Alfonso Paláu). Seminario Mensajes, Mensajeros y Mensajería. Medellín.
- Serres, M. (1996c). *Los orígenes de la geometría. Tercer libro de fundaciones*. México: Siglo XXI.
- Serres, M. (1997a). *El tercero instruido* (Trad. Luis Alfonso Paláu). Seminario Equilibrio y Fundaciones. Medellín.
- Serres, M. (1997b). *Le trésor Dictionnaire des sciences*. Paris: Flammarion.
- Serres, M. (1997c). *Nouvelles du monde*. Paris: Flammarion.
- Serres, M. (1999). *El Hermafrodita y el Sarracine escultor* (Trad. Ma. Cecilia Gómez). Seminario Equilibrio y Fundaciones. Segunda lectura de Michel Serres. Medellín.
- Serres, M. (2000). *Hergé, mon ami*. Bélgica: Moulinsart.
- Serres, M. (2001a). *Hominescencia*. París: Le Pommier, 2001.
- Serres, M. (2001b). *Le livre de la médecine*. Paris: Le Pommier.
- Serres, M. (2004). *El Contrato natural*. Valencia: Pre-textos.
- Serres, M. (2006). *Petite chronique du dimanche soir*. Paris: Le pommier.
- Serres, M. (2007a). *Ramas*. (Trad. Luis Alfonso Paláu). Seminario de los Libros de fundaciones a los del Gran Relato. Medellín.
- Serres, M. (2007b). *Relatos de humanismo*. (Trad. Luis Alfonso Paláu). Seminario de los Libros de fundaciones a los del Gran Relato. Medellín.
- Serres, M. (2010). *Eclaircissements: cinq entretiens avec Bruno Latour. Aclaraciones* (Trad. Luis Alfonso Paláu, Medellín, 1997 – Marzo de 2010).
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Serres, M. (2012). Traición: la thanatocracia, *Ciencias Sociales y Educación*, 2(1), pp. 189-215.
- Serres, M. (2013). *Juventud Sobre Julio Verne* (Trad. María Cecilia Gómez y Luis Alfonso Paláu). Medellín: s. e.

Reseñas y entrevistas



Plancha 9

Séguy, E. A. (1929). *Insectos: veinte planchas en fototipia coloreadas con el patrón que da ochenta insectos y dieciséis composiciones decorativas*. Paris: Duchartre et Van Buggenhoudt.

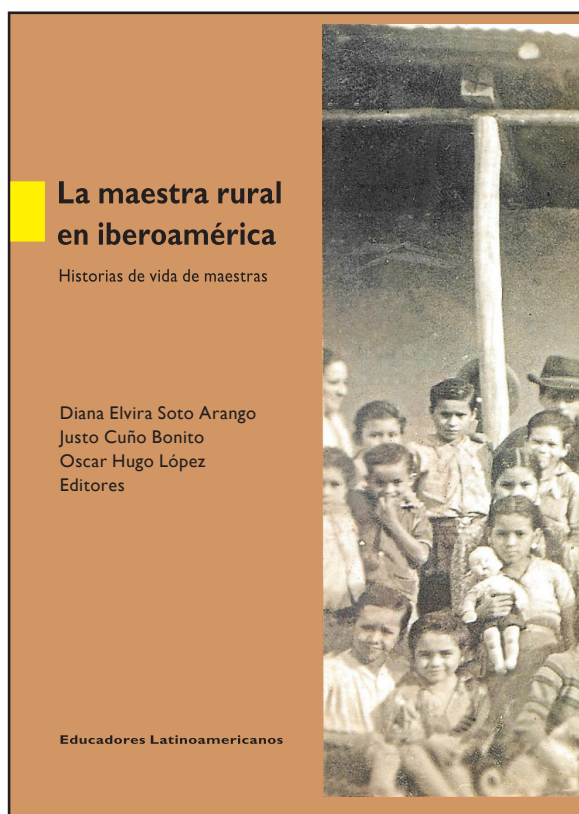
Reseña del libro *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras* de Diana Elvira Soto Arango (2015)*

Liliana Paola Muñoz Gómez

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia

lpmunoz@udem.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8995-7404>



Cubierta del libro *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de maestras*

Fuente: Soto, Cuño y López (2015).

* Cómo citar: Muñoz Gómez, L. P. (2019). Reseña del libro *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras* de Diana Elvira Soto Arango (2015). *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 243-248. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a16>

Recibido: 22 de agosto de 2019.

Aprobado: 24 de octubre de 2019.

En la primera parte del libro *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras*, denominado "Reformas y legislación", la autora Diana Elvira Soto plantea un análisis de la legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia (1952-1994). Este apartado se centra en demostrar la legislación colombiana con relación al educador de básica primaria enfocado a la política pública que expide el gobierno. Es el resultado de un estudio que pretendía conocer las historias de vida de maestras dando cuenta la aplicación de la norma, por lo que centraron la investigación en revisar cómo la reglamentación se reflejaba en las prácticas de unos actores y espacios de poderes políticos, bajo imaginarios preconcebidos que afectan al maestro.

Esta investigación estuvo sustentada en historia política bajo el postulado de Jacques Le Goff, que estudia la renovación de la historia política. Desde esa cultura se establece lo imaginario y lo simbólico, la cultura y gobernabilidad en la aplicación de la norma a docentes. Para la autora es allí donde se reconocen acciones, prácticas, conductas y comportamientos ejecutados por secretarías de educación y demás entes de poder.

Este análisis permitió el reconocimiento de la historia del educador en cuanto a su desempeño en un contexto sociopolítico local, nacional e internacional. La investigadora del presente estudio asume el concepto de educador desde una concepción que lo comprende como un actor social que se encuentra inmerso en espacios de poder local y nacional; como un especialista en la actividad docente y pedagógica incluyendo conceptos de política, intelectualidad respecto al ámbito social y profesional.

En el estudio se empleó la metodología comparada y se tuvieron en cuenta cuatro aspectos:

1. Concepto de educador
2. La profesión docente con las condiciones de ingreso
3. El escalafón docente con el ascenso
4. Formación y capacitación

La investigación concluye que la política para educadores ha estado soportada en reformas que parten del imaginario de los gobiernos de turno y reivindicaciones de los sindicatos de maestros.

Pregunta orientadora

¿Cuáles son las políticas públicas e imaginarios que se han presentado en la legislación hacia el educador del nivel básica primaria, y la aplicabilidad y varia-

bilidad de la norma en los contextos locales influenciados por grupos políticos, religiosos, de poder y sindicatos de maestros entre 1952-1994 en Colombia?

¿Cuál es el punto de encuentro en la concepción del educador y reivindicaciones laborales?

El objetivo del texto

Identificar las políticas públicas e imaginarios de la legislación hacia el educador de básica primaria, la aplicabilidad y variabilidad de la norma en contextos locales mediados por grupos políticos, religiosos y sindicatos.

Tesis principal del texto

La reforma se cristaliza en la legislación y se relaciona con la reglamentación directa con el educador: estatuto docente y salarios.

Detrás de cada reforma educativa se localiza siempre uno o varios grupos políticos.

La política pública respecto a los educadores ha estado mediada por reformas que presentan un imaginario de los gobiernos de turno, y por las reivindicaciones de los sindicatos de maestros a favor de una concepción y estado laboral.

Argumentación del texto a favor de la tesis:

Una conceptualización necesaria en la triada: política pública, reforma, educadores y sindicatos

En Colombia existen diferentes ramas de poder que afectan las relaciones entre educadores, sindicatos y reformas, esta es una sociedad de estado en donde existen además de las ramas clásicas elementos culturales que influyen en los imaginarios colectivos.

Soto et al. (2015) plantean una primera triada de relaciones en las que destaca: la política pública, la reforma y los educadores. La primera hace referencia a los fines del estado desde una perspectiva de identificación de necesidades y logro de metas desde una visión política, económica, cultural y educativa con unos propósitos de cambio. La segunda hace hincapié a la reforma educativa como aquella que está concebida desde actos legislativos, y cuyo fin normatiza las prácticas administrativas, financieras y académicas de las instituciones educativas. Por ende, está orientada al cambio con la posibilidad de concretar un pensamiento político, filosófico y cultural enmarcado desde la percepción valorativa que el gobierno de turno tenga de los educadores, y la importancia de la construcción de sujetos sociales. Por último, la tercera hace referencia al

educador el cual se entiende como un actor social que se mueve en un espacio de poder local y nacional, especializado en el ejercicio docente y la labor pedagógica.

El educador es el eje fundamental, porque en él está puesta por la sociedad la esperanza de un mundo mejor, porque el educador lucha por sus ideales hasta alcanzarlos, porque es el agente precursor que logra el equilibrio entre la teoría y la práctica, porque es conocedor de su disciplina y ejecutor —no instructor— de prácticas pedagógicas y porque hace valer la legislación.

La legislación hacia el docente colombiano entre reformas y contra reformas

La primera reforma se estableció y aprobó en 1774, que inicia con la expulsión de jesuitas y concluye con la revolución francesa, se regula el salario del docente por primera vez en trescientos pesos anuales. Años más tarde expiden el Decreto Federal Orgánico en 1870, que trasciende la educación del país porque por esa época la tasa de analfabetismo era del 94 %, y hacia 1876 se evidenció un aumento importante con el incremento del número de niños escolarizados. Aun así no se logró el objetivo previsto ya que el clero y el partido conservador se opusieron (Soto et al., 2015).

El escrito hace referencia al ideal de capacitar de forma permanente al docente, pero no podía estar ajeno a los requerimientos internacionales, es allí donde en respuesta a esto surge la creación de escuelas normales y la inmersión de la pedagogía de Pestalozzi, se fundaron veinte escuelas a las que asistían unos 900 estudiantes y se graduaban más de trescientos obteniendo grado de maestro.

El anhelo para esta época apuntaba a lograr ideas de libertad en el pueblo, pero el clero y el partido conservador impidieron este sueño hasta 1930, cuando conservadores suben al poder con una predominante influencia de la iglesia católica.

La autora refiere tres períodos de 1913 a 1952, de 1952 a 1979 y de 1979 a 1994. En el primer período cabe resaltar: mediante la Ley 114 de 1913 los maestros de escuela tienen derecho a pensión vitalicia, aunque la mujer se encuentra en desventaja con relación al hombre; se escalafona al personal docente; los gobernadores son quienes nombran a los maestros y cada cuatro años de servicio se promueve de categoría. Es importante traer a colación que la Iglesia tenía por esa época una fuerte influencia en la reforma educativa; por ejemplo, el código de mala conducta el cual discriminaba al docente con enfermedad física, discapacidad de cualquier tipo e incompetencia para ejercer el cargo, al igual que la prohibición de participar de cualquier modo en la política. Pero las historias de vida arrojan información valiosa que evidencia que lo único válido eran las cartas de recomendación de los políticos para acceder al cargo.

En cuanto al segundo periodo es significativo referir: se crea la Federación Colombiana de Educadores; hacen aparición los cuerpos de paz en las escuelas rurales; el capitalismo surge como una fuerza globalizante; se crean impuestos para las licorerías y loterías durante el gobierno de Rojas Pinilla, dinero que será asignado para la financiación de los salarios de los maestros según botella consumida. Cabe aclarar que para esa época el salario era de ochenta y cinco pesos, similar al de un maestro de construcción, aunque los maestros fueron pagos con licor por periodos semestrales.

Hacia 1913 las pensiones de jubilación no eran fáciles de conseguir, se requería de un abogado tinterillo para que adelantará el plazo. En el año 1979 se expide en el gobierno de Turbay Ayala el Decreto 2277 de 1979 con diez capítulos y ochenta y dos artículos que conceptualiza las condiciones del educador y la profesión docente, categorizados en oficiales y no oficiales, jerarquizado en catorce categorías según preparación académica, experiencia y méritos, que permite también el ingreso de profesionales no licenciados con un curso de capacitación obligatorio. El estatuto docente proporciona al maestro estabilidad laboral con la condición de retiro forzoso a los sesenta y cinco años de edad, lo cual está vigente para este tiempo.

Se establece también: la libertad religiosa y política, el ingreso por concurso y bajo títulos, así como el ascenso de escalafón, la capacitación docente como política pública lo que causa preocupación en la comunidad de educadores, en tanto este decreto se mantiene vigente para el año 2015.

Para finalizar, el tercer período enfatiza: la aparición del narcotráfico, intensificación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias, permitiendo el acceso a bachilleres a ejercer la profesión docente en zonas rurales de difícil acceso mediante el Decreto 23 de 1980. Años más tarde, con el Decreto 329 de 1981, se fijan los salarios. Posteriormente, en el gobierno conservador de Betancur, se dicta normatividad sobre nombramientos y traslados del personal docente, y se adjudica al Icfes la responsabilidad de elaborar pruebas de conocimiento para acceso al cargo docente, destacando así un aumento en la escolaridad.

Ya en 1994 se expide la Ley 115, Ley General de Educación vigente en la actualidad, esta contiene dos títulos y doscientos veintisiete artículos que acreditan al docente como servidor público de régimen especial, exigiendo la inscripción al escalafón docente para ejercer. Para el año 2013 se habilitaron doscientos mil nuevos cargos de docentes ingresando a concursar profesionales no licenciados, que según la autora pueden incluso lograr los mayores puntajes ya que la prueba favorece conocimientos ajenos de los procesos enseñanza-aprendizaje.

La Ley 115 agrega el acoso sexual como causal de mala conducta e inicio de proceso disciplinario, y retoma la prohibición de realizar proselitismo político en

el aula, se crea la necesidad de capacitación permanente para docentes, de lo cual se hará cargo el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Asimismo, se crea el concepto de calidad educativa y el fortalecimiento de la investigación hacia la actualización, especialización y perfeccionamiento encaminado a formación pos gradual; estableciendo entonces los créditos, horas y títulos para el ascenso en el escalafón docente.

Conclusión personal que suscita el texto

Este texto ha sido muy grato para mi formación académica, ya que me permite conocer la historia de la educación en Colombia con relación a la política educativa y la reforma de los educadores a lo largo del tiempo. Desde el año 1952 a 1994, hay una mayor claridad del progreso y descenso que ha tenido la normatividad colombiana desde la política educativa, la cual aporta a la nación y regula el crecimiento de comunidades y sociedades.

Destaco como un gran aporte la claridad que me trajo la lectura y análisis de este texto, ya que es para mí de gran interés la política educativa colombiana, esto me permite comprender distintos fenómenos que pretendo abordar en la tesis doctoral, lo cual me ayuda también a la toma de decisiones con relación al camino que emprenderé en este ciclo de mi vida académica y profesional.

Referencias

Soto, D. E., Cuño, J. y López, O. (Eds). (2015). *La maestra rural en iberoamérica. Historias de maestras*. Colombia: Fundación Fudesa.

Reseña del libro *Investigación cualitativa* de Carlos A. Sandoval Casilimas (2002)*

Cristian David Ramírez Pasos

Institución Educativa Pedro Luis Villa, Medellín, Colombia
cristiandarapa@gmail.com



Cubierta del libro *Investigación cualitativa*

Fuente: Sandoval (2002).

* Cómo citar: Ramírez Pasos, C. D. (2019). Reseña del libro *Investigación cualitativa* de Carlos A. Sandoval Casilimas (2002). *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 249-252. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a17>

Recibido: 22 de agosto de 2019.

Aprobado: 24 de octubre de 2019.

Reconocimiento de texto

En el texto sobre investigación cualitativa, el autor aborda tres categorías que desarrollan contenidos concernientes a un enfoque cualitativo y desde el cual se analiza y comprende tanto su fundamentación metodológica y práctica, como su importancia en el proceso investigativo de acuerdo a la intención o propósito del investigador. Las tres grandes categorías en las que se divide esta unidad son: perspectivas comprensivas y explicativas de la investigación social cualitativa: fundamentos teóricos y características específicas; profundización metodológica en dos encuadres específicos de investigación cualitativa: la etnografía y la teoría fundada; y por último se abordan las estrategias metodológicas especializadas de corte cualitativo. Cada una de las categorías mencionadas anteriormente, contienen unas subcategorías que permiten entender de forma más concreta las temáticas que se desarrollan en la presentación y comprensión de los diversos elementos pertenecientes a la investigación cualitativa.

Categorías centrales y proyección del texto

En la primera parte del texto, las categorías como interaccionismo simbólico, fenomenología, etnometodología, hermenéutica, investigación acción se presentan como aproximaciones a un enfoque cualitativo desde una perspectiva interpretativa y explicativa.

Es así como el interaccionismo simbólico hace referencia a los significados sociales que son producto de las interacciones entre los individuos, dotando la realidad social de sentido y significado. La fenomenología por su parte trata de describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales. De acuerdo con el autor, en la fenomenología se presentan cuatro existenciales básicos necesarios para entender este proceso: el espacio vivido (espacialidad), el cuerpo vivido (corporeidad), el tiempo vivido (temporalidad) y las relaciones humanas vividas (relacionabilidad o comunalidad).

En la etnografía el objeto de estudio es la cultura y tiende de manera generalizada a desarrollar conceptos, y comprender las acciones humanas desde un punto de vista interno, siendo aplicada a espacios tanto macro como micro, específicamente la escuela. Además, la tarea del investigador es develar los medios empleados por los miembros para organizar su vida social común, para lo cual, requerirá, en primer lugar, plantearse una estrategia que le permita descubrir lo que hacen los miembros de una comunidad o una sociedad determinada, para luego entrar a desentrañar el significado íntimo de ese mundo social particular al que pertenecen quienes son considerados miembros del mismo.

Por otro lado, la propuesta metodológica hermenéutica se centra en un trabajo interpretativo y de comprensión de la realidad social sobre una perspectiva doble de presente y pasado. El trabajo interpretativo que pretenden adelantar

las distintas corrientes identificadas con la hermenéutica, parte de reconocer como principio la posibilidad de interpretar cualquier texto en una de dos formas principalmente. La primera, como una interpretación literal y la segunda, como una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto.

Además, al hablar de investigación acción se está considerando la necesidad de adoptar una estrategia de capacitación del tipo “aprender haciendo”, orientada a posibilitar que los investigadores realicen un trabajo sistemático y riguroso de registro y análisis de percepciones, testimonios, juicios y comprensiones que son aportados por todos aquellos que son convocados para intervenir en las distintas fases de la investigación, desde su diseño hasta su uso, pasando por su implementación y desarrollo. Una segunda consideración está relacionada con el interés por retomar la comprensión que de su realidad social y material tienen aquellos que la viven cotidianamente.

En la segunda parte del texto, los conceptos de etnografía y teoría fundada son expuestos como metodologías generales y potenciales en la investigación cualitativa.

La etnografía se enfoca en la dimensión cultural de la realidad social que somete a análisis a través de dos herramientas básicas: la observación participante y las entrevistas. La cultura se usa para generar e interpretar la conducta social, lo cual no significa limitarla solamente a la situación cuando las personas están en grupo, sino que incluye también las acciones individuales que otras personas ya tienen aprendidas y comprendidas. La etnografía, en este contexto, se plantea propiciar la reflexión de las personas sobre esas creencias, sentimientos y prácticas para identificar el significado actual de estas. La propuesta metodológica gira alrededor de lo que se ha denominado “trabajo de campo”, pues a través del desarrollo de este, la lógica y la metodología de la observación participante, se accede al contacto vivencial con la realidad o fenómeno objeto de interés de la investigación.

Igualmente, la teoría fundada está más centrada en el abordaje de lo que denomina un área sustantiva particular. Su propósito principal es generar modelos explicativos de la conducta humana que se encuentren apoyados en los datos. La recolección de información y su análisis tiene lugar de manera simultánea. La generación de la teoría se basa en los análisis comparativos entre o a partir de grupos en el interior de un área sustantiva mediante el uso de métodos de investigación de campo para la captura de datos. Una característica de la teoría fundada, que comparte con otras formas de investigación cualitativa, es que el desarrollo del proceso investigativo no es lineal. La dinámica de trabajo es tanto jerárquica como recursiva, porque los investigadores han de categorizar sistemáticamente los datos y limitar la teorización hasta que los patrones en los datos emerjan de la operación de categorización.

La categorización de los datos recogidos conforme a patrones y tendencias que se descubren tras la lectura repetida de los mismos, se realiza a través de la codificación, este va a tener características diferentes conforme progresa la tarea investigativa, iniciándose con un primer nivel que él denomina de codificación sustantiva o abierta, pasando luego a un segundo nivel que denomina de codificación selectiva o axial.

En la última parte de la unidad, conceptos como análisis de contenido, de texto y de conversación, estudios de caso e historias de vida, son otras categorías que se deben considerar al momento de hablar sobre investigación cualitativa, pero vistas como estrategias metodológicas.

Al hablar de análisis de contenido, se hace referencia a una lectura de la realidad social, las acciones humanas y la cultura a la manera de textos sobre los cuales es posible emprender un trabajo de tipo hermenéutico. Igualmente, el análisis de conversación se centra en el abordaje de lo que se han llamado actos de habla.

Otra estrategia metodológica son los estudios cualitativos de caso los cuales permiten una indagación empírica que: “investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse” (Yin, 1984, como se citó en Sandoval, 2002, p. 91). En virtud de la definición anterior, es necesario precisar que la investigación de estudios de caso puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos.

Finaliza con las historias de vida, las cuales se ligan inicialmente a la producción literaria y la historiografía tradicional, pero luego se convierten en una herramienta de gran valor para el desarrollo de la historia social de carácter crítico que afecta no solo el campo de aplicación, sino los personajes mismos que son objeto de este tipo de análisis.

De esta manera, se aborda de una forma amplia y detallada las diferentes perspectivas y elementos que conciernen a la investigación cualitativa, pues permiten al lector comprender su importancia y enfoque de acuerdo al ejercicio investigativo en diferentes contextos y situaciones en las que se pueden aplicar alguna metodología cualitativa.

Referencias

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).

Reseña de la película *Desobediencia o cómo entrenar gallos de pelea* de Juan Pablo Ortiz "Tuchi" (2018)*

Sergio Elías Ortiz Tobón

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia
sergioortizred@gmail.com



Cubierta de la película *Desobediencia o cómo entrenar gallos de pelea*
Fuente: diseño cartel cinematográfico Ana Lucía Tumul (2018).

* Cómo citar: Ortiz Tobón, S. E. (2019). Reseña de la película *Desobediencia o cómo entrenar gallos de pelea* de Juan Pablo Ortiz "Tuchi" (2018). *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 253-256. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a18>

Recibido: 19 de julio de 2019.

Aprobado: 12 de noviembre de 2019.

La resistencia ante las realidades inventadas

“Nací demasiado alto...” (Ortiz, 2017), se convierte en una frase de despedida pero de renacimiento, es el adiós que deja el inconforme, el que está dispuesto al cambio.

Este texto surge de dos fuentes principales: la primera y primordial es la de haber hecho parte del proyecto en la lectura del guion, y haber vivido esta idea interpretando al “Comandante Segundo” en la película *Desobediencia o cómo entrenar gallos de pelea* (Ortiz, 2017); la segunda está inscrita dentro de una investigación desarrollada en la Maestría en Sociología de la Universidad Nacional; la cual a través del análisis de diferentes formas de resistencia ante la compleja realidad en la que habita la sociedad, encontró que una de las formas de resistir encuentra la desobediencia como mecanismo de respuesta ante lo que se cree injusto, y se impone de manera agresiva por encima de los ideales y conceptos que se gestan en el individuo y la comunidad (Ortiz, 2019).

La humanidad está compuesta de seres desobedientes, seres que nacen para abrir puertas, pero la sociedad tiene la tarea de encasillarlos dentro de lo debidamente aceptable y lo correctamente expresable. Generación tras generación, la civilización se ha obligado a crear normas, leyes, mandamientos, fábulas y razones suficientes para poder meter a niños soñadores dentro de la realidad de un pupitre, a curiosos investigadores dentro de los parámetros del método, a artistas innatos dentro de escuelas de arte que reproducen realidades entendibles y subastables.

En el año de 1966, Krishnamurti (1993) planteaba que la única revolución real consistía en revolucionarse, lo que lleva al individuo a encontrar dentro de sí mismo al mayor contradictor y al mayor creador, el que permanece inmóvil y soñando para despertar y reconstruir los caminos o para desandarlos; sin embargo, gran parte de las personas permanecen en un cómodo letargo ajeno a los sueños y las ideas que le ocurren, y paulatinamente se destruye la curiosidad que llevó al humano a las estrellas y queda un ser con miedo, un ser incoherente con aquello que siente y piensa. Seres amaestrados que no esperan una condena a sus pecados: el pecado de asesinar su alma contradictoria, el pecado de negar el alma creadora de mundos, el pecado de ser asesinos de la inocencia que recuerda los sueños y se propone hacerlos realidad.

Los humanos creen ser la cúspide de la evolución, creen ser la creación imperfecta de dioses perfectos, creen ser el instrumento favorito de los soberanos del mundo, así que parafraseando a Krishnamurti (1993), se podría entender que el perdón sincero es perdonarse arriesgándolo todo por encontrar ese poco de plomo que logre proteger y desandar los caminos, que revolucione el espíritu y

permita pensar que la sociedad que se implantó es, al igual que dios, la sociedad que condena, pues la vida noble y eterna enseña que somos simplemente seres desnudos e ignorantes de las preguntas fundamentales, preguntas que se responden al desobedecer.

Desobediencia, o cómo entrenar gallos de pelea (Ortiz, 2017) no es la caricatura odiosa de una revolución conducida por las hegemonías ideológicas, es una revolución cruda que se construye al interior de cada una de las desobediencias cotidianas de cada ser, la revolución de adaptarse, de ser, de reconocer y cambiar y al ser cambio es perdón profundo, pero no aquel perdón magnánimo y vistoso del circo de la política que acalla públicamente la orden, "que les corten la cabeza" (Carroll, 2012) sin abrir la posibilidad de escuchar, de entender el origen y permitir escoger el destino rebelde.

La analogía del perdón profundo con el plomo en *Desobediencia, o cómo entrenar gallos de pelea* (Ortiz, 2017), se puede entender como el blindaje que se busca para hacer invulnerable al ser, el pozo profundo que se cava y que no ofrece nada más que desazón en la búsqueda, pues el perdón sincero nada tiene que ver con el desagravio por los dolores causados, es más cercano a la compensación por la cadena interminable de causa y efecto de cada paso por la vida, porque la sola presencia en el mundo ya es condicional para mantener un comportamiento coherente con la vida ajena, con la propia, con el socavón donde se encuentra de frente el perdón.

Cuestionar debería ser ley (Thoreau, 2013), debería persistir en cada quien la posibilidad de ser crítico ante lo que le rodea, ante los otros que acompañan y los otros que deciden; crítico ante el cemento o el parque encerrado dentro de cuatro calles impersonales; cuestionar lo normalizado, el equilibrio impuesto que asume la sociedad como progreso, como desarrollo que ha encerrado a la gente dentro de confortables y hermosas cárceles que les protegen del afuera. Cuestionar el comportamiento propio, cuestionar el haber perdido la inocente rebeldía, la pueril y fantástica creatividad, la posibilidad de morir y renacer, completo y nuevo cada día (Agualongo, 2018).

Desobedecer en el vacío es agotar la energía, es gritar dentro de ataúdes esperando a ser escuchado. Desobedecer se convierte en un conocimiento profundo del sistema, de la norma, de la sociedad, para desobedecer hay que encontrar las fracturas de la estructura, las aristas que hieren a los rebeldes y condicionan a los débiles. Desobedecer es abrazar el miedo con la conciencia plena de la temporalidad, haber encontrado las armas necesarias para combatir la mediocridad propia y vulnerar la ajena. Desobedecer es de sabios y de soñadores, de trabajadores de la vida, de aquellos que no se limitan por los sentidos y que abren caminos, pues los pasos marcados en la tierra no les bastan (Agualongo, 2018).

Referentes

- Agualongo, A. (2018). *Caleidoscopio Sur*. Recuperado de <https://caleidoscopiosur.blogspot.com/2018/>:
- Carroll, L. (2012). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Nórdica.
- Krishnamurti, J. (1993). *La revolución fundamental*. Buenos Aires: Kier.
- Ortiz, J. (director). (2017). *Desobediencia, o cómo entrenar gallos de pelea* [cinta cinematográfica]. Colombia. Producciones Mamá Sur.
- Ortiz, S. E. (2019). La normalización de la violencia, una de las causantes del miedo en los colombianos. *UN. Periódico digital*. Recuperado de <https://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/la-normalizacion-de-la-violencia-una-de-las-causantes-del-miedo-en-los-colombianos/>
- Thoreau, H. (2013). *Sobre la desobediencia civil*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tuchi, J. P. (2018). *Desobediencia, o cómo entrenar gallos de pelea* [Película]. Estudio: producciones Mama Sur.

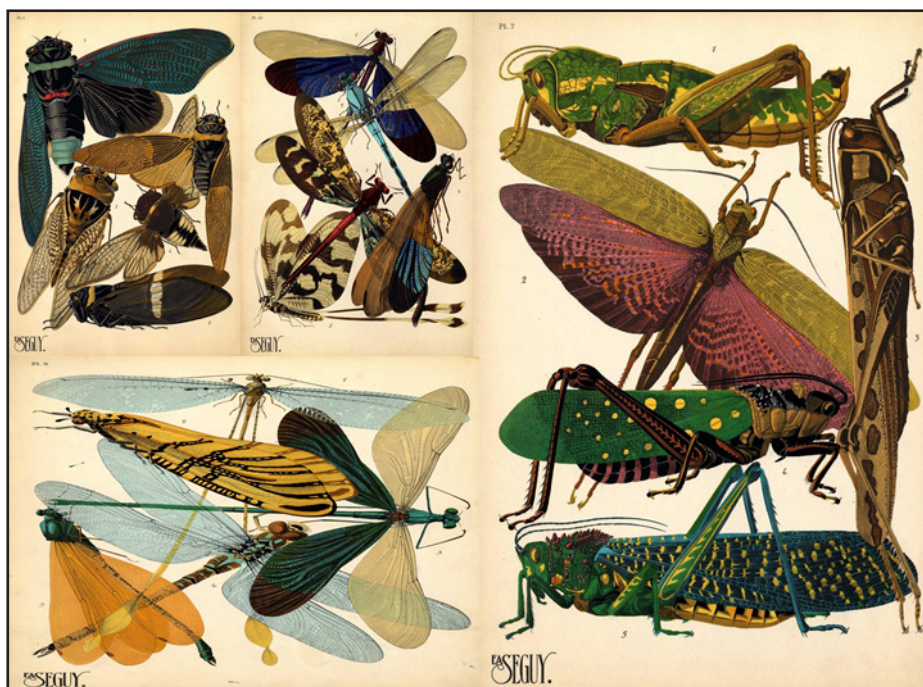
El *pochoir* y la dimensión estética del color. Algunas reflexiones sobre la obra de E. A. Séguy¹

Hilderman Cardona-Rodas

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia

hcardona@udem.edu.co

<http://orcid.org/0000-0002-6778-2102>



Planchas 1, 7, 9 y 10, del libro *Insectos: veinte planchas en fototipia coloreadas con el patrón que da ochenta insectos y dieciséis composiciones decorativas*. Paris: Duchartre et Van Buggenhoudt.

Fuente: Séguy (1929).

* Cómo citar: Cardona-Rodas, H. (2019). El *pochoir* y la dimensión estética del color. Algunas reflexiones sobre la obra de E. A. Séguy. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), pp. 257-260. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a19>

Recibido: 7 de noviembre de 2019.

Aprobado: 21 de noviembre de 2019.

Emile-Allain Séguy (1877-1951), artista y diseñador francés, se inscribe en el *art déco* y el *art nouveau*, facetas en la historia del arte que cultivan la simetría y lo orgánico en el diseño, surgidas a principios del siglo XX con efectos en la pintura y la escultura en aquella época. Según Gombrich (1999), al concluir el siglo XIX se generó un ambiente de intranquilidad y estupor, ya que los artistas se sentían insatisfechos con los fines y procedimientos del arte que agradaba al público. “La arquitectura ofreció el blanco más fácil para sus ataques, pues había evolucionado hasta convertirse en una rutina sin sentido” (Gombrich, 1999, p. 535). Así se fue consolidando un “arte de fachada” alimentado por la exigencia del público de columnas, pilastras, cornisas y molduras que reprodujeran patrones de estilos históricos. En este contexto, ciertos intelectuales vieron en este imperativo de consumo arquitectónico un absurdo, producto para ellos de la decadencia del oficio del arquitecto motivado por la Revolución Industrial. De esta forma, autores como John Ruskin (1819-1900), quien veía en la arquitectura no solo una técnica de construcción sino un arte que contribuía a la salud mental, poder y placer en las personas que habitan los espacios construidos, y William Morris (1834-1896), quien recuperó el arte textil valorando y recuperando sus métodos frente a la producción en cadena e industrial de un producto a ser vendido, “ambicionaron una completa reforma de los artes y los oficios, así como la sustitución de la producción en masa por el producto manual concienciado y lleno de sentido” (Gombrich, 1999, p. 535). La bandera de este arte nuevo, *art nouveau*, fue enarbolada en la década de 1890. “Los arquitectos tantearon nuevos tipos de adornos y de materiales” (Gombrich, 1995, p. 536), con incidencia del arte oriental desde donde se valoraba la potencia de las líneas curvas. Preocupaciones como pintar la naturaleza tal cual la veía el artista, explorando los reflejos del color y la pincelada suelta tenían como objetivo crear una ilusión de impresión visual.

En esta turbulencia estética se ubica E. A. Séguy, quien en la década de 1920 creó una serie de láminas a partir de la técnica del *pochoir*, teniendo como propósito otorgar una imagen de la naturaleza de una forma colorida y envolvente. Los insectos que representa en sus láminas tienen una distribución geométrica que recuerda las preocupaciones del *art déco*. Séguy utiliza la técnica del *pochoir*, consistente en la superposición de plantillas cortadas de forma cuidadosa para ser coloreadas a mano como una imagen impresa de fotograbado. Esta técnica fue empleada en las primeras décadas del siglo XX para ilustrar libros y publicaciones periódicas, especialmente revistas de moda. Séguy confeccionó once álbumes de ilustraciones con temas de la naturaleza, siendo los de lepidópteros y otros insectos los más llamativos. El énfasis de este artista-entomólogo se asocia a los patrones geométricos de colores brillantes en sus láminas, destinadas a ser inspiración de motivos decorativos como textiles y papel tapiz. Destacan dos libros ilustrados de Séguy en los que expone en su

esplendor creativo esta técnica de superposición de plantillas: *Insectes: vingt planches en phototypie coloriées au patron donnant quatre-vingt insectes et seize compositions décoratives*¹ (1929), y *Papillons: vingt planches en phototypie coloriées au patron, donnant 81 papillons et 16 compositions décoratives*² (1928), pero se cuestiona la fecha de publicación del último libro.

La revista *Ciencias Sociales y Educación* seleccionó cinco láminas del primer libro el cual es de libre acceso, como el segundo en el Portal de Bibliotecas Municipales Especiales de París. Cigarras, saltamontes, libélulas y escarabajos son representados en las planchas seleccionadas en las que se aprecian estos insectos con un efecto de verisimilitud abrumador, muestra cada parte de ellos, sus formas y colores desplegados en precisión y belleza. Cada plancha era el resultado de un trabajo manual coloreando cada plantilla una encima de la otra para generar una sensación de profundidad y textura en la impresión final, con lo cual llegó a necesitarse unas cien plantillas en algunos casos para llegar al resultado final. El *pochoir* es un proceso de confección de una imagen aplicando pigmento al papel mediante la utilización de plantillas. Lo primero que Séguy realizaba era crear una imagen en acuarela o *gouache* analizando luego el diseño para elegir los colores y el número de plantillas que se necesitarían, las cuales podrían ser de cobre, zinc, cartón aceitado o celuloide. La pintura la aplicaba por medio de las plantillas con pinceles o pompones, produciendo finalmente las impresiones en línea de ensamblaje manual, siendo cada una de ellas una obra de riqueza individual. Esta técnica permitía efectos como la elevación de las superficies definidas generadas por el uso de pintura gruesa, pinceladas visibles, colores transparentes, texturas y gradación de los colores, llegando a tener la impresión de tener en las manos una obra original. El *pochoir* tuvo su apogeo hasta la década de 1930, momento en el que fue reemplazado por técnicas como la litografía y la serigrafía debido a los altos costos y laboriosidad que precisaba la realización de cada una de esas piezas gráficas. La belleza de estas imágenes y la valoración del arte textil que Morris planteaba, motivó la elección de las planchas de Séguy para ser parte de la revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín en reconocimiento y homenaje a este artista francés.

¹ *Insectes: veinte planchas en fototipia coloreadas con el patrón que da ochenta insectos y dieciséis composiciones decorativas.*

² *Mariposas: Veinte láminas en fototipia coloreadas con el patrón, dando 81 mariposas y 16 composiciones decorativas.*

Referencias

Gombrich, E. H. (1999). *Historia del arte*. México D.F.: Editorial Diana.

Séguy, E. A. (1929). *Insectes: vingt planches en phototypie coloriées au patron donnant quatre-vingt insectes et seize compositions décoratives*. París: Éditions Duchartre et van Buggenhoudt. Recuperado de https://bibliotheques-specialisees.paris.fr/ark:/73873/pf0000147557?fbclid=IwAR1bpqV1B0OGJXYy_ZW2vWkzyVU92SN6Diw8w_akZ1w8wiv0tMXe1B-jYA

Séguy, E. A. (1928). *Papillons: vingt planches en phototypie coloriées au patron, donnant 81 papillons et 16 compositions décoratives*. París: Éditions Duchartre et van Buggenhoudt. Recuperado de https://bibliotheques-specialisees.paris.fr/ark:/73873/pf0000147557?fbclid=IwAR1bpqV1B0OGJXYy_ZW2vWkzyVU92SN6Diw8w_akZ1w8wiv0tMXe1B-jYA



Plancha 11

Séguy, E. A. (1929). *Insectos: veinte planchas en fototipia coloreadas con el patrón que da ochenta insectos y dieciséis composiciones decorativas*. Paris: Duchartre et Van Buggenhoudt.

Pautas para los autores

La revista *Ciencias Sociales y Educación* es una revista semestral. Su propósito principal es publicar nuevo conocimiento en artículos de investigación, artículos de reflexión, artículos de revisión, traducciones de diversos idiomas al español, reseñas de libros y entrevistas, además de propuestas gráficas. Este último factor es característico de la publicación.

Los manuscritos que tendrán prioridad en el proceso de selección son los que versan sobre las temáticas que se enumeran a continuación, las cuales se dividen en dos grandes áreas de investigación: las ciencias sociales y la educación.

Particularmente, desde las ciencias sociales, se esperan manuscritos sobre los siguientes temas:

- Subjetividades, movilización social y territorio
- Relaciones internacionales, conflictos actuales y cooperación internacional
- Violencia, justicia y memoria histórica
- Poder, democracia y constitución

En el área de educación interesan las siguientes temáticas:

- Pedagogía, currículo y didáctica
- Educación para la paz y la diversidad
- Didáctica de la lectura y la escritura
- Gestión educativa

También tienen prioridad tres tipos de documento:

Artículo de investigación científica: son los documentos que presentan de manera detallada los resultados originales de procesos de investigación. La estructura empleada generalmente contiene cinco apartes principales: introducción, marco teórico y conceptual, metodología, resultados y conclusiones.

Artículo de reflexión: se trata de un documento que presenta resultados de una investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica sobre un tema específico y que recurre a fuentes originales o primarias.

Artículo de revisión: son los documentos que resultan de una investigación en la cual se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica.

Los artículos seleccionados serán montados en el OJS de la revista.

Los manuscritos deben ser enviados al correo electrónico de la revista [socia-leduca@udem.edu.co](mailto:socia-<u>leduca@udem.edu.co</u>) La revista recibe manuscritos para su posible publicación a partir de la cuarta semana de enero hasta la segunda semana de diciembre.

Todo artículo debe ser inédito, de su autoría y no debe haber sido presentado en ningún otro medio para publicación simultáneamente. Además, los autores deben ceder sus derechos patrimoniales a la Institución y autorizar su divulgación por tiempo indefinido en cualquier medio, impreso o electrónico, incluido internet.

El orden del artículo será el siguiente:

- Título
- Autor
- Institución, ciudad, país
- Correo electrónico (preferiblemente institucional)
- Resumen (debe incluirse en los tres idiomas de la revista: español, inglés y portugués).
- Palabras clave: deben incluirse en los tres idiomas de la revista: español, inglés y portugués y su cantidad es de 5 a 10 palabras.
- Cuerpo del trabajo con introducción, marco teórico y conceptual, resultados y conclusiones
- Bibliografía

Los artículos se deben presentar teniendo en cuenta los siguientes requisitos de forma:

1. Formato Word, hoja tamaño carta, márgenes de 3 cm en sus cuatro lados, letra Arial tamaño 12, interlineado de espacio doble, espaciado anterior y posterior de 0 puntos. se debe dejar un espacio entre cada párrafo, sin sangría a la izquierda en el inicio de cada párrafo. La extensión total del archivo debe tener entre 10.000 y 12.000 palabras.

2. El título no debe superar los dos renglones preferiblemente, ser llamativo al lector e ilustrar de manera clara lo que se desarrolla en el artículo. No son atractivos los títulos que lleven las palabras "aproximación", "acercamiento", "preliminar" y similares, tampoco los que se refieren a un lugar geográfico específico. Lo que se recomienda en estos casos es hacer la delimitación en la introducción.
3. Después del título se escribe(n) el(los) autor(es) sin que sus nombres estén precedidos por la preposición "por". Se debe usar la siguiente estructura:
 - Nombre del autor.
 - Institución, ciudad, país.
 - Dirección de correo electrónico
 - Enlace Orcid (en caso de que lo tenga).
 - No se recomiendan más de cuatro autores.
4. El resumen debe estar escrito en un solo párrafo de máximo 15 líneas, en el cual se debe precisar el tema del artículo, cómo se aborda y el principal hallazgo. No debe llevar citas.
5. Las palabras clave son términos que hacen referencia a las temáticas que se abordan en el escrito y que serán utilizadas a manera de metadatos en los motores de búsqueda de las plataformas virtuales en las cuales la revista se encuentra indexada. Tenga en cuenta que dichos términos pueden estar contruidos por más de una palabra, por ejemplo "justicia transicional" es un solo término dentro de las palabras clave. Las palabras clave deben estar separadas por punto y coma y deben incluir entre 5 y 10 términos pertinentes.
6. La introducción no debe superar las 3 páginas. En ella se debe presentar el contexto (el equivalente al planteamiento del problema), dar claridad sobre el propósito del artículo (el objetivo general del escrito), la metodología empleada y los pasos que realizó para encontrar lo que el texto presenta y la estructura del artículo. Ninguna de estas partes lleva subtítulo, debe ser una redacción concatenada y en el orden aquí expuesto. En caso de que la metodología sea conocida (i.e., estudio de campo), no es necesario añadir una explicación de esta. Bastará con enunciarla.
7. Las tablas o gráficos que se incluyan no pueden ser imágenes insertadas en el documento, sino objetos editables para que puedan ser ajustados en la corrección de estilo después de que el artículo haya sido aprobado. Adicionalmente, deben aparecer después del párrafo que hace la primera mención a ellas y deben ser citadas en orden.

8. En la parte inferior de las tablas o gráficos se debe incluir un rótulo-leyenda con información redactada de manera clara, que permita comprensión de los lectores. En caso de que sea necesario, en las figuras se debe indicar la unidad de medición. Debe señalarse la fuente de procedencia bajo el estilo de citación APA. Si son de la autoría de quien redacta el texto, se debe poner: "Fuente: elaboración propia".
9. Es necesario enumerar los subtítulos. La introducción y la lista de referencias no llevan número.
10. Debe haber un acápite de conclusiones en el cual se especifique la respuesta a la pregunta de investigación y se evidencie si se alcanzó el objetivo del escrito, al ser cotejado con lo enunciado en la introducción del artículo.
11. Si se desea se puede incluir una sección de agradecimientos después de las conclusiones en la que se especifique si el artículo proviene de un proyecto de investigación que se encuentra en curso o finalizado. Se debe incluir el título del proyecto, la institución que lo financió, y la forma en que participó el autor en este proyecto. En caso de no provenir de un proyecto se debe especificar que deriva de la actividad académica o investigativa —según sea el caso— del autor en el área específica de su actuación, con la finalidad de mostrar su trayectoria en relación con el tema que aborda en el escrito.
12. La bibliografía no lleva viñetas ni clasificación. Debe ser una sola lista seguida en orden alfabético y cronológico. Solo se incluirán los textos efectivamente utilizados en el artículo.
13. Es necesario verificar que todo lo que está en la lista de referencias se encuentre citado en el texto y que toda referencia que se haga en el texto tenga su entrada correspondiente en el listado de bibliografía, incluyendo aquellas realizadas en pies de página. No debe faltar ni sobrar ninguna fuente en el cuerpo del escrito ni en las referencias cuando se haga el cotejo. Las normas o modelo de citación a emplear tanto para citas como para la lista de referencias son las de la American Psychological Association, APA.

Ejemplos para referencias bibliográficas:

Las citas de los autores se insertarán en el texto entre paréntesis en los cuales se indiquen el primer apellido del autor o autores, el año y la página:

Ejemplo:

En este sentido, “el desarrollo de la transversalidad curricular como estrategia docente está unida de forma inexorable al desarrollo

profesional del profesor, ya que este significa desarrollo, cambio, mejora, adecuación y crecimiento con relación al propio conocimiento y el contexto" (Fernández, 2004, p. 1).

En los casos en que se mencione el nombre del autor para referir alguna idea de este, se indicará entre paréntesis el año de publicación de la obra a la que se hace referencia:

Ejemplo:

De esta manera, Habermas (1994) señala que la esfera pública constituía el escenario clave del poder político.

En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente con los nombres de ambos autores.

En el caso de tres, cuatro o cinco autores se citarán todos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. En adelante, se escribirá el apellido del primer autor, seguido de las siglas et al. (con el punto al final) y el año de publicación.

Las citas textuales menores a cuarenta palabras se harán de manera seguida en el texto y entrecomilladas. Al final de la cita se indicará entre paréntesis el número o números de páginas en que aparece en el texto original:

Ejemplo:

Tal como lo afirma Ada Rodríguez (2007), "el lector deduce su significado en función de sus juicios, sus experiencias y su conocimiento del mundo" (p. 40).

Si la cita supera las cuarenta palabras, se escribirá con una sangría a espacio sencillo. No se usarán comillas. Al final de la cita se indicará el número o números de página entre paréntesis. El punto final de la cita va al final de esta, no al final de la referencia.

Ejemplo:

Daniel J. Kurland (2003), define a la lectura crítica como:

[...] una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un contenido escrito [...] hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica" y pone de antemano la idea de pensamiento crítico en la que es necesario reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído teniendo como referencia el conocimiento y la comprensión del mundo que se observa. (Kurland, 2003, p. 56)

Todas las notas o comentarios se presentarán a pie de página y deberán estar escritas a renglón seguido (a un espacio) y numeración corrida (progresiva) en números arábigos. Se insiste en su carácter excepcional, siempre lo más breves posibles, usando el mismo criterio que para las referencias bibliográficas.

En la lista de referencias bibliográficas de los libros y/o artículos deberá aparecer únicamente las que fueron citadas en el texto y deberá ordenarse alfabéticamente por apellidos. Si un mismo autor tiene dos o más referencias publicadas en el mismo año, se añadirán letras en cada caso (a,b,c), de modo que se evite cualquier confusión. Las referencias se registrarán de acuerdo con los ejemplos que se presentan a continuación, tomando en cuenta las siguientes indicaciones de carácter general: Apellidos, seguidos de las iniciales del nombre; año de edición (entre paréntesis); título del libro o revista (en cursivas); ciudad y editorial.

Libro

Apellido y letra inicial del nombre del autor. (año de publicación). *Título del libro*. Ciudad de la edición, país: nombre de la editorial.

Ejemplo:

- Carpentier, A. (1981). *La novela latinoamericana en vísperas de un nuevo siglo y otros ensayos*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Capítulo de libro

Cuando el libro está dirigido por un editor o compilador y los distintos capítulos son escritos por diferentes autores, la estructura a seguir es la siguiente:

Apellido, A., y Apellido, B. (Año). Título del capítulo. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.

Ejemplo:

- Ortiz, L. (1996). Viajeros y forasteros en Medellín, siglos XIX y XX. En J. Melo. (Ed.), *Historia de Medellín. Tomo I* (pp. 289-303). Medellín, Colombia: Compañía Suramericana de Seguros.

Publicaciones periódicas

Para publicaciones periódicas, el título del artículo se escribe en redondas seguido del título de la revista en cursivas, con mayúsculas y minúsculas enseguida, el número del volumen (también en cursivas), número de la edición entre paréntesis y páginas.

Ejemplo:

Castillo, A. del (1998). Entre la criminalidad y el orden cívico: imágenes y representaciones de la niñez durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, XLVIII(2), 277-320.

Si la referencia es de un artículo de periódico el orden será: apellido del autor, iniciales del autor, fecha de publicación entre paréntesis, título del artículo en redondas, nombre del periódico en cursivas y páginas.

Ejemplo:

Arenas Guzman, D. (17 de noviembre de 1949). El periodismo en la revolución de 1910. *El Nacional*, pp. 3, 7.

Tesis (trabajos de grado)

Se escribe el título en cursivas (no se pone punto al finalizar) y enseguida entre paréntesis el grado al que corresponde: tesis de licenciatura, maestría o doctorado y la leyenda inédita (en caso de que así sea), nombre de la institución, ciudad, país.

Ejemplo:

Sánchez, M. (2002). *Niños abandonados. Ciudad de México, fines del siglo XIX y principios del XX* (Tesis doctoral). Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México, México.

Ponencias

Si se refiere alguna ponencia, el título se escribe sin cursivas, se pone punto y luego "En" y se pone la inicial del nombre del presidente del evento, seguido del apellido y entre paréntesis el título o cargo de dicho personaje, y el nombre del evento académico (en cursivas). Punto seguido y se indica el tipo de evento, llevado a cabo en x congreso (foro u otro), ciudad, país.

Ejemplo:

Castro, J. (2005). Agua urbana y lucha social en América Latina. En J. Tabares (Presidencia), *XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Porto Alegre, Brasil.

Página Web

La cita de una página de Internet en el texto solamente se indicará entre paréntesis el autor y el año. El URL o dirección de la página se incluirá en la lista de referencias.

Ejemplo:

En texto: (Paz, 2012)

En lista de referencias:

Paz, Y. (2012). *Niños y niñas en el espacio urbano. La provincia de Buenos Aires entre finales del siglo XIX y principios del XX*. Revista Nuevo Mundo. Mundos Nuevos. Recuperado de <http://www.nuevomundo.revues.org/63211>

Artículo de revista o capítulo de libro

Apellido y letra inicial del nombre del autor. (año de publicación). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), seguido de las páginas en las que se encuentra el texto referenciado.

Ejemplos:

- Laverde, A. (2006). (Im) pertinencia del concepto de tradición literaria para una historia de la literatura colombiana. *Lingüística y Literatura*, 27(49), 33-50.

Nota: si el artículo fue consultado en Internet, se conserva la misma estructura y se añade: Recuperado de: <http://xxx.xxxx.xxx>

Para el caso de los artículos con doi (Digital Object identifier), después del rango de páginas del documento se añade: doi:xxxxxxxxx

Ejemplo:

- García, M., González, C., y Cedeño, M. (2016). El arte como herramienta para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en preescolares. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, 1(2), 47-55. Recuperado de: <http://journals.epistemopolis.org/index.php/eduinfantil/article/view/926>
- Franco, R. (2018). Pensamiento contable latinoamericano: entre colonialismo intelectual y ciencia propia. *Revista Científica General José María Córdova*, 16(22),133-161. doi: 10.21830/19006586.325

Documentos de archivo, fotografías y entrevistas

En el texto se hará la llamada al pie de página para referir la localización de la información documental de archivo, fotográfica u oral bajo el siguiente esquema general:

Título del material. [Descripción del material], día, mes, año. Nombre del fondo documental o compilación. Número de clasificación, número de caja, número o nombre del archivo, etc. Nombre y lugar del repositorio

Ejemplo de documentos de archivo:

Carta al presidente de la república. 6 de marzo de 1827. Fondo Guerra y Marina. Caja 75, f. 7. Archivo General de la Nación, México.

Dictamen presentado a la Soberana Junta Gubernativa del Imperio Mexicano por la Comisión de Relaciones Exteriores. S. F. Exp. C-3-3-3, f. 145. Archivo Histórico de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, México.

Estadísticas de las provincias de religiosos. 1830. Justicia Eclesiástica. Vol. 98, f. 223. Archivo General de la Nación, México.

Carta a Daniel Webster de Hargous, P. A. 11 de mayo de 1852. Record of the Department of State, Record Group 59, Miscellaneous Letters of the Department of State, 1789-1906 (microfilm, M179, rollo 131). The National Archives of Washington, Washington, D.C.

Ejemplo de fotografías:

[Fotografía de Gonzalo C. Piñera]. (abril de 1905). Personajes (núm. 128). Fototeca del Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

[Fotografía de C. B. Waite]. (ca. 1908-1909). C. B. Waite, Aguascalientes (5). Instrucción Pública y Bellas Artes, Propiedad artística y literaria, Archivo General de la Nación, México.

Ejemplo de entrevista:

Kaspé, V. (1 de marzo de 1995). Entrevista al arquitecto Vladimir Kaspe/Entrevistador: Graciela de Garay. Proyecto de Historia Oral de la Ciudad de México: Testimonios de sus Arquitectos (1940-1990) (PHO 11/16 (1)), Instituto Mora, México.

Rodríguez S. (5 de junio de 2007). Entrevista a la señora Susana Rodríguez/Entrevistador: Andrea Torricella, Mar del Plata, Argentina.

Procedimiento de selección de artículos publicados

El editor revisará el cumplimiento de los requisitos que se expusieron con anterioridad. Una vez se confirme que el artículo los cumple, se remite el manuscrito

al Comité Editorial para el nombramiento del par evaluador. El sistema de revisión de los artículos que se emplea en la revista es el que se conoce como "doble ciego". El editor es el encargado de enviar el artículo al par elegido por el Comité Editorial para analizar su concepto, exponerlo ante al Comité Editorial y dar una recomendación con respecto a su publicación. El Comité Editorial tiene en cuenta el concepto del par y del editor para decidir si publica el artículo, lo regresa al autor para que haga modificaciones o si se rechaza definitivamente. La decisión que se tome será comunicada por el editor de la revista al autor del artículo en el menor tiempo posible al correo electrónico reportado por el autor en el manuscrito que envió.

Nota: en ningún caso los autores pagan honorarios a la revista por concepto de publicación del artículo. - Este debe someterse al proceso de evaluación propuesto por la revista en las normas para los autores.

Los anteriores puntos también se encuentran en el sitio web de la revista [http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias _ Sociales/about](http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about)

Author's Guidelines

The Journal *Ciencias Sociales y Educación* is a semestral journal. Its main purpose is the publication of new knowledge in the form of research articles, reflection articles, review articles, translation from different languages to Spanish, books reviews and interviews as well as graphic proposals. This last one is part of the differentiating aspects of the journal.

The manuscripts that will be prioritized in the selection process will be the articles about the topics listed below, which are divided into two main research fields: social sciences and education.

Particularly regarding social sciences, these are the preferred topics:

- subjectivity, social mobilization, and historical memory
- international relations, actual conflicts, and international cooperation
- violence, justice, and historical memory
- power, democracy, and constitution

In the education field these are the preferred topics:

- pedagogy, curríulum, and didactics
- education for peace and diversity
- reading and writing didactics
- educational management

The following types of text are also prioritized:

Scientific research article: these are documents that represent in a detailed manner the original results of scientific processes. The employed structure usually contains five main parts: an introduction, a theoretical and conceptual framework, a methodology, results, and conclusions.

Reflection articles: these are documents the presents research results from an analytical, interpretive or critical perspective on a given subject with original or primary references.

Review article: these are documents derived from research in which are analyzed, systematized and integrated the results of published or unpublished research on a field of science or technology to give an account of the advancements and tendencies in its development. They are defined for presenting a meticulous bibliographical review.

The selected articles will be uploaded to the journal's OJS.

The manuscripts must be sent via e-mail to the journal's address: socialeduca@udem.edu.co The journal is open for articles suitable for assessment from the 4th week of January to the 2nd week of December.

The article must be completely unpublished, of your authorship and must not have been presented for publication in any other journal simultaneously. Furthermore, the authors must yield their economic rights to the institution and they must also authorize its divulgation for an indefinite time on any format, whether print or digital, internet included.

The order for the article's parts must be:

- Title
- Author
- Institution, city, country
- E.mail, institutional e-mail preferably
- Abstract (the journal's three languages must be included, i.e- Spanish, English, and Portuguese)
- Keywords: going from 5 to 10 words and in the three journal's languages: Spanish, English, and Portuguese
- The main text with an introduction, a theoretical and conceptual framework, results and conclusions
- Bibliography

The articles must be presented in compliance with the following requirements:

1. In a Word MS extension file, letter size, 3 cm margins on every side, Arial font in 12 points, with a 2 points line spacing, a before and after spacing of 0 points. A space between every paragraph must be placed without increased indent to the left at the beginning of every paragraph. The maximum extension of the text must have between 10.000 and 12.000 words.

2. The title must not exceed two lines, must preferably be appealing and must give an account in a clear manner of the articles proposal. We do not consider appealing those titles containing words such as “approximation”, “an approach”, “preliminary” or similar terms, neither those referring to specific geographical points. If that last one is the case we encourage the authors to highlight that aspect in the introduction.
3. The author(s) name(s) must be written after the title without being preceded by the word 'by'. The following structure must be followed:
 - Name of the author.
 - Institution, city, country.
 - E-mail address.
 - Orcid link (in case of existing)

A text with more than 4 authors is not recommended.

1. The abstract must be written in a single paragraph with no more than 15 lines in which the topic of the article must be precise as well as how it is approached and the main discovery. It must not contain quotes.
2. The key words or terms related with the topics approached on the text and that will be used as metadata in the search engines of the virtual platforms in which the journal is indexed. Consider that those terms might be composed by more than one word, like “transitional justice”, those cases are considered as only one term. Words must be separated by a semicolon and must include between 5 and 10 pertinent keywords.
3. The introduction must not exceed 3 pages. It must include the context (equivalent to the problem statement), the purpose of the article, the methodology employed, the steps taken for the obtained results and the article's structure. In case of using a well now methodology (i.e a field of study) an explanation of it is not necessary; it must only be declared.
4. The tables and graphics included must not be inserted images inside the document but editable objects that could be adjusted in the editing process after the approval of the article. Additionally, they must be placed immediately after the paragraph in which they are mentioned and must be quoted in order of appearance.
5. In the lower part of the tabled and graphics, a text must be included with clearly written information. If necessary the measurement system used must

be stated. The information source must be placed under the APA quotation standards. If those belong to the authors must be stated as "Source: prepared by the author(s)".

6. Subtitles must be enumerated. Introduction and list of references must be unnumbered.
7. There must be a conclusions chapter in which the research question must be answered and the research goals compliance assessed and put on evidence regarding the information stated in the introduction.
8. An acknowledgments section might be included after the conclusion. After this, must be stated whether the articles are derived from ongoing or active research. the name of the project must be included alongside the institution that financed it as well as how the author enrolled in the project. In case of not coming from a project the academic or research activities from where it is derived must be stated to display the author's trajectory concerning the topics in the text.
9. The bibliography must not contain bullets or classification. It must be a sole list in chronological and alphabetical order. Only those texts effectively used in the article must be included.
10. It is indispensable that everything inside the bibliography is quoted in the body of text and that every quote in the texts has its correspondent entrance in the bibliography, including those references belonging to footnotes. There must be no surplus nor missings sources in the text body nor in the list of references when compared. The quotation and the bibliography must be structured as in the APA standards.

Examples for quotes and references:

Quotes will be inserted in the text between parentheses, inside these must be stated the first last name of the author(s) followed by the year and page:

Example:

En este sentido, "el desarrollo de la transversalidad curricular como estrategia docente está unida de forma inexorable al desarrollo profesional del profesor, ya que este significa desarrollo, cambio, mejora, adecuación y crecimiento con relación al propio conocimiento y el contexto" (Fernández, 2004, p. 1).

In those cases in which an author's name is cited for giving an account of an idea of this one the year of the related work must be inserted between parenthesis:

Example:

De esta manera, Habermas (1994) señala que la esfera pública constituía el escenario clave del poder político.

If the work cited has two authors, it must be referenced in the same manners described before with the names of both authors.

In case of being three, four or five, all of them will be cited the first time their work is referenced. From then on, only the last name of the first author will be written followed by the abbreviation 'et al.' (with the period at the ending) and the publishing year.

The quotes with less than 40 words will follow its line of texts. At the end of the quote and inside a parenthesis the page number(s) in which the original texts displays the quote must be stated.

Example:

Tal como lo afirma Ada Rodríguez (2007), "el lector deduce su significado en función de sus juicios, sus experiencias y su conocimiento del mundo" (p. 40).

If the quote is longer than 40 words will be written with an increase indent with a single space; without quotation marks. At the end of the quote, the page number(s) will be indicated. The ending point will be at the end of the quote, not at the end of the reference.

Example:

Daniel J. Kurland (2003), define a la lectura crítica como:

[...] una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un contenido escrito [...] hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica" y pone de antemano la idea de pensamiento crítico en la que es necesario reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído teniendo como referencia el conocimiento y la comprensión del mundo que se observa. (Kurland, 2003, p. 56)

Every note or comment will be presented as a footnote and must be written at the immediate line (single spaced) and progressive page number in arabic numerals.

We insist on the exceptional character of footnotes and encourage authors to write them as brief as possible, using the same criteria as with the bibliographical references.

In the bibliographical references list and/or articles must be referenced only those effectively used in the text and must be arranged chronologically and alphabetically by their last names. If an author has two or more references from the same year the letters 'a,b,c' will be added to avoid any confusion. The references will be registered as in the examples listed below in this general structure: Last name(s), followed by the first name initials; publishing year (between parenthesis), book title or journal (in italics); city and publishing house.

Book

Last name and first name's initial. (publishing year). *Book title*. City of publication, country: publishing house's name.

Example:

- Carpentier, A. (1981). *La novela latinoamericana en vísperas de un nuevo siglo y otros ensayos*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Book chapter:

When the book is coordinated by an editor or compiler and each chapter is written by a different author, the following structure should be used:

Last name, A., and Last name, B. (Year). Chapter title. In A. A. Last name. (Ed.), *Book title* (pp. xx-xx). City, Country: Publisher.

Example:

Ortiz, L. (1996). Viajeros y forasteros en Medellín, siglos XIX y XX. En J. Melo. (Ed.), *Historia de Medellín. Tomo I* (pp. 289-303). Medellín, Colombia: Compañía Suramericana de Seguros.

Periodical publications

For periodical publications, the article's title is written in regular text followed by the journal's name in italics, with uppercase and immediate lowercase, the volume number (in italics as well), number of the edition between parenthesis and pages.

Example:

Castillo, A. del (1998). Entre la criminalidad y el orden cívico: imágenes y representaciones de la niñez durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, XLVIII(2), 277-320.

If the reference comes from a newspaper article the structure will be the following: author's last name, author's initials, publication date between parenthesis, the title of the article in round type, name of the newspaper in italics and pages.

Example:

Arenas Guzmán, D. (17 de noviembre de 1949). El periodismo en la revolución de 1910. *El Nacional*, pp. 3, 7.

Thesis (final work for obtaining a degree)

The title is written in italics (without a period in the end) followed by the correspondent degree between parenthesis: undergraduate, masters or doctorate and the 'unpublished' statement in case of being so, name of the institution, city, country.

Example:

Sánchez, M. (2002). *Niños abandonados. Ciudad de México, fines del siglo XIX y principios del XX* (Tesis doctoral). Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México, México.

Lectures

If a lecture is referenced the title must be written without italics followed by a period and the preposition "At" and the name's initial of the event president, followed by the last name and between parenthesis his or her title or position and the name of the academic event (in italics). Period at the end of the sentence followed by the type of event, 'carried out at X congress (a forum or other types of events)', city, country.

Example:

Castro, J. (2005). Agua urbana y lucha social en América Latina. En J. Tabares (Presidencia), *XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Porto Alegre, Brasil.

Web page

The quotation of an internet page inside the text will only be references between parenthesis with the authors last name and year. The URL or web direction of the page will be included in the list of references.

Example:

In text: (Paz, 2012)

In the list of references:

Paz, Y. (2012). *Niños y niñas en el espacio urbano. La provincia de Buenos Aires entre finales del siglo XIX y principios del XX*. Revista Nuevo Mundo. Mundos Nuevos. Recuperado de <http://www.nuevomundo.revues.org/63211>

Journal article or book chapter

Last name and author's name initial. (publishing year). Article title. *Journal name, volume* (number), followed by the referenced text pages.

Example:

- Laverde, A. (2006). (Im) pertinencia del concepto de tradición literaria para una historia de la literatura colombiana. *Lingüística y Literatura*, 27(49), 33-50.

If the article was reviewed on the internet the same structure for printed articles will be used with the addition of the statement: Accessed from: <http://xxx.xxxx.xxx>

In the case of those articles with DOI (Digital Object Identifier) the Doi number must be added after the page range: doi:xxxxxxxx

Example:

- García, M., González, C., y Cedeño, M. (2016). El arte como herramienta para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en preescolares. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, 1(2), 47-55. Recuperado de: <http://journals.epistemopolis.org/index.php/eduinfantil/article/view/926>
- Franco, R. (2018). Pensamiento contable latinoamericano: entre colonialismo intelectual y ciencia propia. *Revista Científica General José María Córdova*, 16(22),133-161. doi: 10.21830/19006586.325

Archive documents, photographs, and interviews

The location of the archive documents, photographs or speech material will be stated in a footnote under the following structure:

Title of the source. [Description of the source]. day, month, year. name of the compilation or archive. Index number, box number, number or name of the material, etc. Name and location of the repository.

Example for archive documents:

Carta al presidente de la república. 6 de marzo de 1827. Fondo Guerra y Marina. Caja 75, f. 7. Archivo General de la Nación, México.

Dictamen presentado a la Soberana Junta Gubernativa del Imperio Mexicano por la Comisión de Relaciones Exteriores. S. F. Exp. C-3-3-3, f. 145. Archivo Histórico de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, México.

Estadísticas de las provincias de religiosos.1830. Justicia Eclesiástica. Vol. 98, f. 223. Archivo General de la Nación, México.

Carta a Daniel Webster de Hargous, P. A.11 de mayo de 1852. Record of the Department of State, Record Group 59, Miscellaneous Letters of the Department of State, 1789-1906 (microfilm, M179, roll 131). The National Archives of Washington, Washington, D.C.

Example for photographs:

[Fotografía de Gonzalo C. Piñera]. (abril de 1905). Personajes (núm. 128). Fototeca del Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

[Fotografía de C. B. Waite]. (ca. 1908-1909). C. B. Waite, Aguascalientes (5). Instrucción Pública y Bellas Artes, Propiedad artística y literaria, Archivo General de la Nación, México.

Example for interviews:

Kaspé, V. (1 de marzo de 1995). Entrevista al arquitecto Vladimir Kaspé/Entrevistador: Graciela de Garay. Proyecto de Historia Oral de la Ciudad de México: Testimonios de sus Arquitectos (1940-1990) (PHO 11/16 (1)), Instituto Mora, México.

Rodríguez S. (5 de junio de 2007). Entrevista a la señora Susana Rodríguez/Entrevistador: Andrea Torricella, Mar del Plata, Argentina.

Vetting procedure for published articles

The editor will assess compliance with the requirements recently displayed. Once confirmed the compliance with these requirements, the manuscript is forwarded to the Editorial Committee to assign an evaluator for it. The evaluation procedure of this journal is the 'peer-reviewed'. The editor is in charge of sending the article to the peer reviewers selected by the Editorial Committee to give recommendations and inform its findings regarding the publication process of

the article. The editorial committee takes into account the assessment of the peer reviewers and the editor in order to publish or not the article. The article is returned to its author(s) for correction or announcing its rejection. The decision will be communicated to the main author in the shortest time possible at the e-mail proportioned by the author in the manuscript.

Note: In no case, the authors will pay any fees to the journal for the publication of its article. The article must be submitted to the evaluation process proposed by the journal in its author guidelines.

These can also be found in the journal's web page at http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about

Pautas para os autores

A revista *Ciencias Sociales y Educación* é uma revista semestral. Seu propósito principal é publicar novo conhecimento admitindo artigos de pesquisa, artigos de reflexão, artigos de revisão, resenhas de livros inéditos e entrevistas, além de propostas gráficas, sendo esta última um fator diferenciador da publicação.

As propostas de manuscritos que serão consideradas e que terão prioridade no processo de seleção deverão abordar as temáticas enumeradas a seguir, as quais se dividem em duas grandes áreas de pesquisa: as ciências sociais e a educação.

Particularmente, quanto às ciências sociais, esperam-se manuscritos sobre os seguintes temas:

- Subjetividades, mobilização social e território
- Relações internacionais, conflitos atuais e cooperação internacional
- Violência, justiça e memória histórica
- Poder, democracia e constituição

Na área de educação, interessam as seguintes temáticas:

- Pedagogia, currículo e didática
- Educação para a paz e para a diversidade
- Didática da leitura e da escritura
- Gestão educativa

Estes três tipos de documento terão prioridade:

Artigo de pesquisa científica: entende-se que são os documentos que apresentam detalhadamente os resultados originais de processos de pesquisa. A estrutura empregada geralmente contém cinco seções principais: introdução, enquadramento teórico e conceitual, metodologia, resultados e conclusões.

Artigo de reflexão: trata-se de um documento que apresenta resultados de pesquisa a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico e que recorre a fontes originais ou primárias.

Artigo de revisão: são aqueles documentos que resultam de uma pesquisa na qual os resultados de pesquisas, publicadas ou não, sobre um campo da ciência ou da tecnologia são analisados, sistematizados e integrados com o objetivo de apresentar os avanços e as tecnologias de desenvolvimento. Caracteriza-se por contar com uma cuidadosa revisão bibliográfica.

A revista recebe artigos para possível publicação desde a quarta semana de janeiro até a segunda semana de dezembro de cada ano.

Cada artigo deve estar acompanhado de uma carta que certifique que é inédito, que informe a autoria e que conste que não foi submetido para publicação em nenhum outro meio simultaneamente. Além disso, os autores devem ceder seus direitos patrimoniais à instituição e autorizar a divulgação por qualquer meio, impresso ou eletrônico, incluindo a internet, por tempo indefinido. É importante indicar em uma nota de rodapé a procedência do artigo (nome da pesquisa que o origina, financiamento, grupo de pesquisa que o realiza, contexto institucional do qual procede) e identificação ORCID dos autores dentro do seu perfil. O texto não deve ultrapassar o limite de dez mil palavras e deve ser apresentado com espaçamento duplo e fonte Arial com tamanho 12.

A ordem do artigo será a seguinte:

- Título
- Autor
- Instituição
- E-mail (preferivelmente institucional)
- Resumo em inglês, espanhol e, preferivelmente, português
- Palavras-chave em inglês, espanhol e, preferivelmente, português (entre 5 e 10 palavras)
- Corpo do texto com introdução, enquadramento teórico e conceitual, resultados e conclusões
- Bibliografia

Para apresentar os artigos, os seguintes requisitos de formato devem ser levados em consideração:

1. Formato Word, folha tamanho carta, margens de 3 cm dos quatro lados, fonte Arial com tamanho 12, entrelinhas com espaçamento duplo, espaçamento de parágrafo anterior e posterior de 0 pontos. Deve-se deixar um espaço

entre cada parágrafo, sem recuo à esquerda, no início de cada parágrafo. A extensão total do arquivo deve ser entre 10.000 e 12.000 palavras.

2. O título não deve ocupar mais de duas linhas e ser, preferivelmente, chamativo para o leitor, além de indicar de maneira clara o que é desenvolvido no artigo. Não são atrativos os títulos que tenham palavras como “aproximação”, “preliminar” e similares, bem como aqueles que se referem a um lugar geográfico específico. Nesses casos, recomenda-se fazer a delimitação na introdução.
3. O título deve contar com uma nota de rodapé (indicada com um asterisco) para especificar se o artigo provém de um projeto de pesquisa que se encontra em curso ou finalizado, título do projeto, instituição que o financiou, participação de cada autor no projeto. Em caso de não derivar de um projeto, deve-se especificar que se origina da atividade acadêmica ou de pesquisa, de acordo com o caso, do autor na área específica de sua atuação, com a finalidade de mostrar a trajetória do autor com respeito ao tema abordado no texto.
4. Depois do título, deve-se indicar o(s) autor(es) sem que seu(s) nome(s) esteja(m) precedido(s) pela preposição “por”. Deve constar uma nota de rodapé (indicada com dois asteriscos para o primeiro autor, três asteriscos para o segundo autor e assim sucessivamente) na qual se especifique a formação, desde a graduação até o último título de pós-graduação obtido e/ou que se encontra em curso, instituição à qual pertence, área de atuação, e-mail de contato (preferivelmente institucional e, caso o autor deseje, pode incluir um e-mail pessoal como segunda alternativa) e código de identidade ORCID. Não se recomenda mais de quatro autores.
5. O resumo deve ser escrito em um único parágrafo de, no máximo, 15 linhas, no qual deve constar o tema do artigo, como é abordado e a principal descoberta. Citações não devem ser usadas.
6. As palavras-chave são termos que fazem referência às temáticas que são abordadas no texto e que serão utilizadas como metadados nos mecanismos de busca das plataformas virtuais nas quais a revista está indexada. Leve em consideração que tais termos podem conter mais de uma palavra — “justiça transicional”, por exemplo, é um único termo dentro das palavras-chave. As palavras-chave devem estar separadas por ponto-e-vírgula e devem incluir entre 5 e 10 termos pertinentes.
7. A introdução não deve ultrapassar o limite de 3 páginas. Nela, deve-se apresentar o contexto (equivalente à proposição do problema), explicar o propósito do artigo (o objetivo geral do texto), a metodologia empregada e os

passos realizados para encontrar o que o texto apresenta, e a estrutura do artigo. Nenhuma dessas partes deve ter subtítulo, espera-se uma redação concatenada e na ordem aqui exposta. Caso a metodologia seja conhecida (por exemplo, estudo de campo), não é necessário incluir uma explicação, basta enunciá-la.

8. Na parte inferior das tabelas ou dos gráficos deve-se indicar a fonte. Se são de autoria de quem escreve o texto, deve-se incluir: "Fonte: elaboração própria".
9. É necessário enumerar os subtítulos. A introdução e a lista de referências não precisam ser numeradas.
10. Deve haver uma seção de conclusões na qual a resposta para a pergunta da pesquisa seja especificada e esteja evidente se o objetivo do texto foi alcançado ao ser cotejado com o que foi enunciado na introdução do artigo.
11. A bibliografia não deve ter marcadores nem classificação. Deve ser uma única lista em ordem alfabética e cronológica. Serão incluídas apenas as referências efetivamente utilizadas no artigo.
12. É necessário verificar se tudo o que está na lista de referências aparece citado no texto e que cada referência feita no corpo do texto tenha sua respectiva entrada na lista de bibliografia, incluindo as obras citadas nas notas de rodapé. Não deve faltar nem sobrar nenhuma fonte no corpo do texto nem nas referências quando for feito o cotejo. As normas ou modelos de citação a serem usados, tanto para citações quanto para a lista de referências, são APA (*American Psychological Association*).

Exemplos para referências bibliográficas

As referências dos autores serão inseridas no texto entre parêntesis. Indica-se o primeiro sobrenome do autor ou dos autores, ano e página.

Exemplo:

Nesse sentido, "o desenvolvimento da transversalidade curricular como estratégia docente está unido de forma inexorável ao desenvolvimento profissional do professor, já que isso significa desenvolvimento, mudança, melhoria, adequação e crescimento com relação ao próprio conhecimento e ao contexto" (Fernández, 2004, p. 1).

Nos casos em que o nome do autor for mencionado para referir suas ideias, o ano deverá ser indicado entre parêntesis.

Exemplo:

Dessa maneira, Habermas (1994) aponta que a esfera pública constituía o cenário-chave do poder político.

Caso a obra tenha dois autores, a referência deve ser feita da mesma forma descrita anteriormente, citando ambos os autores.

Caso sejam três, quatro ou cinco autores, todos serão citados na primeira referência ao seu trabalho. Em seguida, o sobrenome do primeiro autor, seguido da abreviatura “et al.” e do ano de publicação deverá ser usado.

As citações textuais de quatro linhas ou menos aparecerão de maneira simples no corpo do texto e entre aspas. No final da citação, entre parêntesis, o número ou os números de páginas em que aparece o texto original deverão ser indicados.

Exemplo:

Assim como afirma Ada Rodríguez (2007), “o leitor deduz seu significado em função de seus julgamentos, suas experiências e seu conhecimento do mundo” (p. 40).

Se a citação tiver mais de quatro linhas, deverá ter um recuo e espaçamento simples. Aspas não devem ser usadas e, no final da citação, o número ou os números de páginas deverão ser indicados entre parêntesis.

Exemplo:

Daniel J. Kurland (2003), define a leitura crítica da seguinte maneira:

[...] uma técnica que permite descobrir ideais e informação dentro de um conteúdo escrito [...] faz referência a uma leitura cuidadosa, ativa, reflexiva e analítica e coloca de antemão a ideia de pensamento crítico na qual é necessário refletir sobre a validade do que foi lido, tendo como referência o conhecimento e a compreensão do mundo que se observa. (Kurland, 2003, p. 56)

Todas as notas ou comentários serão apresentados no rodapé da página e deverão ser escritos em um único parágrafo (com espaçamento simples) e numeração corrida (progressiva) em algarismos arábicos. Ressalta-se que são um recurso de caráter excepcional, sempre o mais breve possível, usando o mesmo critério das referências bibliográficas.

Na lista de referências bibliográficas dos livros e/ou artigos deverão aparecer unicamente as obras citadas no texto e deverão estar alfabeticamente ordenadas

por sobrenomes. Se um autor tem duas ou mais referências publicadas no mesmo ano, deve-se incluir letras em cada caso (a, b, c), de forma a evitar qualquer confusão. As referências serão registradas de acordo com os exemplos apresentados a seguir, levando em consideração estas indicações de caráter geral: Sobrenomes, seguidos das iniciais do nome; ano de edição (entre parêntesis); título do livro ou revista (em itálico); cidade e editora.

Livro

Exemplos:

Alcubierre, B. (2010). *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. México: Colmex/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Barsky, O. e Gelman J. (2001). *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori.

Caso a obra não tenha um autor, coloca-se primeiro o título da obra e depois a data.

Exemplo:

Los pinceles de la historia, de la patria criolla a la nación mexicana, 1750-1860 (2000). México: Museo Nacional de Arte/Instituto Nacional de Bellas Artes.

Capítulo de um livro

Quando a referência é um capítulo de um livro, o título deve ser escrito em letras redondas seguido pela palavra “Em”. Logo, escreve-se o nome do editor, coordenador, compilador ou diretor, sem invertê-lo, e especifica-se com a abreviatura correspondente à função — “Ed.,” “Coord.” ou “Dir.” — entre parêntesis.

Exemplos:

Carrillo, A. M. (2005). Vigilancia y control del cuerpo de los niños. La inspección médica escolar (1896-1913). Em L. Cházaro y R. Estrada (Eds.), *En el umbral de los cuerpos. Estudios de Antropología e historia* (pp. 171-207). México: El Colegio de Michoacán/Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Ávila Espinosa, F. A. (1994). Los niños abandonados en la Casa de Expósitos de la ciudad de México: 1787-1821. Em P. Gonzalbo y C. Rabell (Comps.), *La familia en el mundo iberoamericano* (pp. 265-310). México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.

Publicações periódicas

Para as publicações periódicas, o título do artigo deve ser escrito em letras redondas seguido do título da revista em itálico, com maiúsculas e minúsculas, número do volume, número da edição entre parêntesis e páginas.

Exemplo:

Castillo, A. del (1998). Entre la criminalidad y el orden cívico: imágenes y representaciones de la niñez durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, XLVIII(2), 277-320.

Se a referência é de um artigo de jornal, a ordem será: sobrenome do autor, iniciais do autor, data de publicação entre parêntesis, título do artigo em letra redonda, nome do jornal em itálico e páginas.

Exemplo:

Arenas Guzmán, D. (1949, noviembre 17). El periodismo en la revolución de 1910. *El Nacional*, pp. 3 e 7.

Tese

As referências de tese devem ser escritas da seguinte maneira: autor, data, título em itálico e, em seguida, entre parêntesis, “Tese de licenciatura, mestrado ou doutorado inédita”, nome da instituição e país.

Exemplo:

Sánchez Calleja, M. E. (2002). *Niños abandonados. Ciudad de México, fines del siglo XIX y principios del XX* (Tese de doutorado inédita). ENAH, México.

Palestras

Caso alguma palestra seja citada, delimita-se a data com mês e dias, o título deve ser escrito sem itálico, seguido do nome do evento acadêmico, cidade e país.

Exemplo:

Castro, J. E. (2005, maio 25). Agua urbana y lucha social en América Latina. Em *XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Porto Alegre, Brasil.

Página web

Ao citar uma página da internet dentro do texto, indica-se apenas o autor e o ano entre parêntesis. A URL ou o endereço da página deve ser incluído na lista de referências.

Exemplo:

No texto: (Paz, 2012)

Na lista de referências:

Paz Trueba, Y. de (2012). Niños y niñas en el espacio urbano. La provincia de Buenos Aires entre finales del siglo XIX y principios del XX. *Revista Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*. Recuperado de <http://www.nuevomundo.revues.org/63211>

Publicações com DOI

Em publicações com DOI (identificador de objeto digital), número único que se designa a artigos científicos, livros eletrônicos ou outros documentos publicados na internet, deve-se indicar esse número, que substitui a URL.

Exemplo:

Collantes Gutiérrez, F. (2005). Declive demográfico y cambio económico en las Áreas de montaña españolas, 1860–2000. *Revista de Historia Económica / Journal of Iberian and Latin American Economic History (Second Series)* 23(3), 515-540. <http://doi.org/10.1017/S0212610900012143>

Entrevistas e comunicações pessoais

Toda comunicação pessoal, entrevista e diário de campo deve apresentar referência somente no corpo do texto (não precisa constar na bibliografia), ainda assim deve-se seguir o modelo de referência dos demais recursos bibliográficos dentro do texto, ou seja, deve aparecer entre parêntesis o nome do entrevistado ou do autor da comunicação, junto com a expressão “comunicação pessoal” e a data.

Exemplos no texto:

“Sempre estávamos à espera” (Marisa González, entrevista, 5 de abril de 2014).

“Eu nunca estive envolvido no conflito” (Tomás Páez, comunicação pessoal, 27 de novembro de 2008).

A comuna 60 sofre de superpopulação, consumo de psicoativos e dificuldades de convivência (diário de campo, 18 de junho de 2001).

Obras de arte, fotografias e filmes

No texto deve aparecer uma menção de acordo com o modelo de referência dos demais recursos bibliográficos, ou seja, deve-se colocar o nome do autor e a data entre parêntesis. Na lista de referências, inclui-se sobrenome e inicial do nome, data entre parêntesis, nome da obra, tipo de obra entre colchetes, cidade e museu, repositório ou lugar em que se encontra.

Exemplo:

Price, H. (1852). *El Peñol de Entreríos: provincia de Córdoba* [aquarela sobre papel]. Bogotá. Biblioteca Nacional de Colombia, Fondos gráficos. Comisión corográfica.

Klein, Y. (1960). *Salto al vacío* [fotografia]. Nova York. The Metropolitan Museum of Art.

No caso de filmes, deve-se nomear diretor, produtor, data, título, tipo de material, cidade ou país de origem, distribuidor ou produtora.

Exemplo:

Jeunet, J. P. (Dir.), Deschamps, J. M., e Ossard, C. (Prods.) (2001). *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain*. França: Canal+, France 3 Cinéma, UGC Fox Distribution.

Procedimento de seleção de artigos publicados. O editor revisará o cumprimento dos requisitos de formato expostos anteriormente. Quando for confirmado que o artigo cumpre com os requisitos, o manuscrito será remetido ao Comitê Editorial para designação dos pareceristas. O sistema de revisão dos artigos empregado pela revista é aquele conhecido como “duplo cego”.

O editor é o encarregado de enviar o artigo ao par escolhido pelo Comitê Editorial, analisar o parecer informado, informá-lo ao Comitê Editorial e dar uma recomendação com respeito à sua publicação. O Comitê Editorial leva em consideração o parecer do par e do editor para decidir: publicar o artigo, devolvê-lo ao autor para que faça modificações ou uma recusa definitiva. O editor da revista comunicará a decisão tomada ao autor do artigo no menor tempo possível através do e-mail informado pelo autor no manuscrito enviado.

