

Temas de **N**uestra **A**mérica

Vol. 37, N.º 70

Julio-diciembre, 2021



UNA
UNIVERSIDAD NACIONAL
COSTA RICA





Temas de Nuestra América

Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA)
Facultad de Filosofía y Letras
Revista de Estudios Latinoamericanos
Vol. 37, N.º 70
Julio-diciembre, 2021



Temas de Nuestra América

Revista de Estudios Latinoamericanos

Publicación semestral especializada del Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA), de la Universidad Nacional. Está formalmente formulada y aprobada como proyecto académico del Programa Integrado Repertorio Americano del IDELA. *Temas de Nuestra América* tiene por objetivo analizar temas de coyuntura latinoamericana. La revista publica ensayos, avances, informes parciales y finales de investigación y artículos y reseñas cuyo acercamiento se realiza desde una perspectiva latinoamericanista. Se dirige al público especializado en los estudios latinoamericanos; sin embargo, como órgano de difusión académica, busca llegar a un público más amplio interesado en el pensamiento y la producción que se gesta desde Nuestra América y sobre ella. Circula en dos soportes: tradicional (papel) y digital, alojada en el Portal electrónico de Revistas Académicas de la UNA, en la dirección: www.revistas.una.ac.cr *Temas de Nuestra América*. *Revista de Estudios Latinoamericanos* cuenta con sello editorial EUNA, es una revista arbitrada y tiene proyección internacional. Está indexada/recogida en los siguientes catálogos, índices y bases de datos: INDEX COPERNICUS INTERNACIONAL, MIAR, REDIB, LATINDEX, DAJ, Open Academic Journals Indexing (OAJI), Emerging Sources Citation Index (ESCI), Directory of Research Journals Indexing, (DRJI), Actualidad Iberoamericana, InfoBASE, Journals for Free, Journal TOCS, LatAm Estudios Plus, WZB Electronic Journals' Library (Social Sciences Research Center of Berlin), Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades de FLACSO .

Vol. 37, N.º 70 (julio-diciembre, 2021)

M.Ed. Francisco González Alvarado
Rector

Dr. Jorge Herrera Murillo
Vicerrector de Investigación

Dra. Marybel Soto-Ramírez
Directora IDELA

Comité Editorial

Dra. Marybel Soto-Ramírez, UNA
Directora de la revista
MEL. Andrés Mora-Ramírez, UNA
Dr. Adriano Corrales-Arias, ITCR
M. L. Julián González-Zúñiga, UCR
Prof. Christopher Montero, UTN

Miembros honorarios

Dra. Grace Prada Ortiz
Prof. Rodrigo Quesada Monge

Diego Zamora Cascante
Asistente-Programa Repertorio Americano

Consejo Asesor Internacional

Dr. Andrés Bisso, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Dr. César Cuello, Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), República Dominicana
Dra. María Luisa Laviana, Escuela de Estudios Hispano-Americanos, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), España
Dra. Alexandra Pita, Universidad de Colima, México
M. Sc. Violeta Rocha, Universidad Bíblica Latinoamericana, Nicaragua
Msc. Edelmis Cristina Reyes Quiñones, Universidad Tecnológica de La Habana, José Antonio Echeverría, Cuba
Dr. Mauricio Núñez Rodríguez, Centro de Estudios Martianos, Cuba
Dra. Regina Simón da Silva, Universidad Federal de Río Grande del Norte

La revisión filológica y corrección de estilo son competencia exclusiva del Consejo Editorial de la revista.

Editorial Universidad Nacional
Apdo.: 86-3000. Heredia, Costa Rica
Tel.: (506) 2562-6754
Correo electrónico: euna@una.ac.cr
Editora: Marianela Camacho Alfaro
marianela.camacho.alfaro@una.cr



7	PRESENTACIÓN AL NÚMERO	Diego Zamora-Cascante	9
9	Artículos y ensayos REFLEXIONAR DESDE NUESTRA AMÉRICA ARTE, CULTURA E IDENTIDADES	Arte, cultura e identidades La ausencia del padre y la orfandad masculina: notas sobre Pedro Páramo Rocío García-Rey https://doi.org/10.15359/tdna.37-70.1	13
		La importancia sociohistórica de las revistas académicas de la Universidad Nacional Marybel Soto-Ramírez https://doi.org/10.15359/tdna.37-70.2	19
	PENSAMIENTO	La independencia hispanoamericana en el pensamiento de José Martí Carlos Rodolfo González-Zúñiga https://doi.org/10.15359/tdna.37-70.3	25
		Julio de Zan: dialéctica, militarismo y una nueva forma de heteronomía Alejandro del Valle https://doi.org/10.15359/tdna.37-70.4	49
		La revolución epistemológica de las mujeres indígenas: una mirada a través de las propuestas de cuatro pensadoras contemporáneas Dora Arce-Rodríguez, Francisco José Rodríguez-Viquez, Mariano Castillo-Rojas https://doi.org/10.15359/tdna.37-70.5	71



-
- Memoria y globalización de una Huaca 85
en el Perú. Los inicios de la iconización
en Machu Pichu (1910-1915)
Yazmín López-Lenci
[https://doi.org/10.15359/
tdna.37-70.6](https://doi.org/10.15359/tdna.37-70.6)
-
- Cultivo una rosa blanca... memorias 121
de Cantú
Miguel Calderón-Fernández
[https://doi.org/10.15359/
tdna.37-70.7](https://doi.org/10.15359/tdna.37-70.7)
-
- DERECHOS HUMANOS** Prevención de la violencia. La voz de los 125
adolescentes
Evelyn Cerdas-Agüero
[https://doi.org/10.15359/
tdna.37-70.8](https://doi.org/10.15359/tdna.37-70.8)
-
- Concepción metodológica con enfoque 155
multidisciplinario para la exclusión/
inclusión educativa en la formación
profesional
Gerardo Piedra Santana-Borrero,
Gerardo Luis-Valdez, Roxana Mila-
gros Oviedo-Salazar
[https://doi.org/10.15359/
tdna.37-70.9](https://doi.org/10.15359/tdna.37-70.9)
-
- 89 **NUESTRA AMÉRICA** Valores y formación profesional: mira- 167
EN FEMENINO das al contexto universitario
Edelmis Reyes-Quiñonez
[https://doi.org/10.15359/
tdna.37-70.10](https://doi.org/10.15359/tdna.37-70.10)
-
- 99 **NUESTRA AMÉRICA JOVEN:** Charlando con el autor. A propósito de 183
VOCES Y PALABRAS ensayar un ensayo: Camilo Torres y la
teología de la liberación
Daniel Umaña-Vargas
[https://doi.org/10.15359/
tdna.37-70.11](https://doi.org/10.15359/tdna.37-70.11)
-



		<i>El sur también existe... interpretaciones a propósito de ensayar a ensayar</i>	191
		Andrea Romero	
		https://doi.org/10.15359/tdna.37-70.12	
	RESEÑAS	Hacer la revolución. Guerrillas latinoamericanas de los años sesenta a la caída del muro (Siglo XXI, Eds. Editorial Trotta, 2019), de Aldo Marchesi	197
		Daniel Díaz-Venegas	
		https://doi.org/10.15359/tdna.37-70.13	
141	COLABORARON EN ESTE NÚMERO		203
145	LINEAMIENTOS PARA AUTORES	Lineamientos y pautas para la presentación, evaluación y publicación de artículos	207
		Lineamientos para elaboración de resúmenes/abstract	209
		Lineamientos para elaboración de reseñas bibliográficas	210
		Procedimientos de revisión y dictamen de manuscritos	211
		Código de ética y buenas prácticas	215



PRESENTACIÓN AL NÚMERO

Para el Consejo Editorial de Temas de Nuestra América es un gusto llevar a nuestra audiencia el presente número de la revista que reúne a un grupo de investigaciones en los cuales se muestra además de los planteamientos teóricos, posicionamientos y diversidad de pensamiento que nos muestran inquietudes académicas en la reflexión sobre y desde Nuestra América.

A lo largo de los años, la literatura ha sido uno de los tantos medios en los

cuales queda registrada la búsqueda de la identidad latinoamericana. En determinados casos, también funge como una búsqueda o interpretación personal del contexto de quien escribe. La académica mexicana, Rocío García-Rey, nos comparte en este número un trabajo que versa sobre la magna obra de Juan Rulfo, *Pedro Páramo*. De acuerdo con Rocío, la ausencia del padre nos plantea una clave de interpretación en consonancia con la propuesta de Wolfgang Iser, de la creación y recreación del lenguaje. Siguiendo en el campo de las letras así como del registro del pensamiento por medio de las publicaciones periódicas, Marybel Soto-Ramírez nos comparte un ensayo



dónde plantea un recorrido por algunos hitos en la constitución de la prensa periódica científica de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Carlos Rodolfo González Zúñiga comparte sus apreciaciones sobre las obras de José Martí y los procesos de independencia, partiendo del análisis a través del concepto de *hombre natural* para interpretar, en la obra *Patria y Libertad*, el papel de los sectores sociales populares indígenas y mestizos como los sujetos revolucionarios en el marco de la lucha independentista de Guatemala; mientras que, en las páginas acogen la reflexión de Alejandro Del Valle nos muestra el enfoque de la relación entre teoría y práctica como establece una relación entre el método dialéctico y una forma de praxis política que, desde el marco conceptual que aborda para su investigación, nos propone desde el pensamiento estratégico clásico, lo que podemos definir como militarismo. A lo largo de sus páginas, Del Valle, nos acerca a una de sus conclusiones sobre como presentamos un argumento crítico con el fin de problematizar la relación establecida por De Zan y rescatamos el contenido particular que el concepto de heteronomía adquiere desde la perspectiva de la filosofía de la liberación.

Examinando los aportes de cuatro mujeres indígenas guatemaltecas, las autoras Dora Arce Rodríguez, Mariana Castillo Rojas, junto con Francisco Javier Rodríguez Víquez; nos acercan desde tres líneas de reflexión comunes como lo son la recuperación de la cosmovisión indígena, la crítica al feminismo hegemónico y la reivindicación del cuerpo al pensamiento: Lorena Cabnal, Aura Cumes, Gloria Tzul y Emma Chirix; mientras que Yazmín López Lenci nos transporta al sur del continente a través de su análisis en el proceso de construcción moderna. Para ello, analiza desde ícono por excelencia de memoria cultural, territorial y nacional emblemático de la globalidad: Machu Picchu. En su análisis, propone el registro de la genealogía simbólico-cultural que ha dado origen al ícono andino-amazónico, a inicios del siglo XX, a partir de una relectura crítica que interrelacione relatos de viajes, informes de expediciones científicas, catálogos naturalistas y visuales, así como narrativas periodísticas y textualidades ligadas a la industria naciente del turismo

Miguel Ángel Calderón-Fernández, por medio de un ensayo intitolado *Cultivo una rosa blanca... memorias de Cantú* evoca la memoria la práctica de la escuela de Cantú



(Costa Rica) que iniciaba cada mañana labores con el icónico poema de José Martí y del paso de un niño de un pueblo campesino hasta llegar a las aulas universitarias y quedar, por siempre, con la musicalidad y crítica de los textos de José Martí, marcando su vida, mostrándonos la importancia social y cultural de la lectura y de la literatura en la educación costarricense.

En nuestra sección de Derechos Humanos, la académica del Instituto de Estudios Latinoamericanos, Evelyn Cerdas Agüero, indaga las opiniones y actitudes de adolescentes escolarizados y no escolarizados de la comunidad de Ciudad Colón en lo referente a su rol en la prevención de la violencia; mientras que, un grupo de académicos de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana nos presentan un estudio sobre la exclusión e inclusión socioeducativa y cómo es una necesidad inaplazable para el mundo académico contemporáneo como proceso que demanda por su impronta social.

Nuestra América en Femenino, Edelmis Cristina Reyes Quiñones nos plantea que los valores están presentes en los procesos cotidianos. No solo influyen en cómo se actúa, sino también en la forma cómo se observa el mundo, determinando

las percepciones sobre el comportamiento individual y social de los humanos, como aspiración y conquista, siempre inacabadas, del bien; los cuales permitirían regular las conductas para el bienestar colectivo y una convivencia armoniosa.

En la sección *Nuestra América joven: voces y palabras*, Daniel Umaña Vargas, nos acerca al pensamiento y legado de Camilo Torres y la Teología de la Liberación a través de una lectura de Samuel Silva Gotay y Juan Stam. Por otra parte, Andrea Romero, estudiante de la Maestría en Estudios Latinoamericanos en su ensayo *El sur también existe* hace una crítica a nuestra realidad latinoamericana sobre las interpelaciones que esta debe hacer entorno a los colonialismo e imperialismos y como desde esta realidad nos permite generar condiciones para transformar desde un punto de vista latinoamericano que permita reivindicar, desglosar o construir nuevos sentidos.

Esperamos que este nuevo número nos acerque al diálogo y el debate académico, funcionando como un punto de encuentro para el pensar, reflexionar y compartir desde nuestras trincheras de pensamiento.

Diego Zamora-Cascante
Editor asistente



Ausencia del padre y orfandad masculina: Notas sobre *Pedro Páramo*

Fatherlessness and Male Orphanhood: Notes on Pedro Páramo

A paternidade e a orfandade masculina: Notas sobre Pedro Páramo

Rocío García-Rey

Universidad Nacional Autónoma

México

Recibido: 17/4/2021 - Aceptado: 13/5/2021

Resumen

Pedro Páramo es una novela fundamental de la literatura contemporánea en el ámbito hispanoamericano. El inicio proporciona la clave del periplo del hijo abandonado que va a buscar al padre ausente; el hombre cuya única claridad es su ausencia, su abandono. Es una búsqueda transformada en historia de un duelo no resuelto, un dolor que el hijo acumulará sin entender que la ausencia del padre es la presencia de la misma muerte. Me centraré en el ejercicio de interpretar la obra literaria desde la creación y recreación del lenguaje y de los temas, para seguir escudriñando “rutas de interpretación” en el sentido propuesto por Wolfgang Iser. El comentario con respecto al tópic de *Pedro Páramo* lo haré en clave de los estudios de género, particularmente, de aquellos planteamientos de la estudiosa chilena Sonia Montesinos.

Palabras clave: Pedro Páramo, literatura contemporánea latinoamericana, Juan Rulfo, género, Sonia Montesinos.

Abstract

Pedro Páramo is a key novel in contemporary Hispanic American literature. The beginning provides the key to the journey of the abandoned son who goes in search of the



absent father; the man whose only clarity is his absence, his abandonment. It is a search transformed into a story of unresolved grief, a pain that the son will accumulate without understanding that the absence of the father is the presence of death itself. I will focus on the exercise of interpreting the literary work from the creation and re-creation of language and themes, to continue exploring “routes of interpretation” in the sense proposed by Wolfgang Iser. I will comment on the topic of Pedro Páramo from the point of view of gender studies, particularly, those of the Chilean scholar Sonia Montesinos.

Keywords: Pedro Páramo, contemporary Latin American literature, Juan Rulfo, gender, Sonia Montesinos.

Resumo

Pedro Páramo é um romance fundamental na literatura hispano-americana contemporânea. O início fornece a chave para a viagem do filho abandonado que vai em busca do pai ausente; o homem cuja única clareza é sua ausência, seu abandono. É uma busca transformada em uma história de dor não resolvida, uma dor que o filho acumulará sem compreender que a ausência do pai é a própria presença da morte. Vou me concentrar no exercício de interpretação da obra literária a partir da criação e recriação de linguagem e temas, a fim de continuar examinando “rotas de interpretação” no sentido proposto por Wolfgang Iser. Comentarei o tópico de Pedro Páramo a partir da perspectiva dos estudos de gênero, particularmente as abordagens da estudiosa chilena Sonia Montesinos

Palavras chave: Pedro Páramo, literatura latino-americana contemporânea, Juan Rulfo, gênero, Sonia Montesinos.

Pedro Páramo es una novela fundamental de la literatura contemporánea en el ámbito hispanoamericano. Fue publicada en 1955 y cabe recordar que, en su momento, no tuvo la aceptación unánime de sus lectores. En palabras de Carlos Fuentes (s/f):

Todos estos reproches partían de concepciones unánimes de la novela como unidad de personajes, argumento y estilo. La elipsis narrativa de Rulfo

desconcertaba a los críticos y lectores de novelas “bien hechas”, es decir, adheridas a la lógica y sin resquicio de misterio. La cercanía de Pedro Páramo a la forma poética enajenaba, también, a críticos y lectores acostumbrados a novelas que lo eran porque, a la manera de Zola, describían detalladamente muebles, calles, carnicerías y burdeles... (<http://www.proceso.com.mx/486897/sobre-pedro-paramo>)



Estos reproches se entienden a la luz de nuevas lecturas que permiten interpretar la obra literaria desde la creación y recreación tanto del lenguaje como de los temas. Es en el segundo punto en el que me centraré para seguir escudriñando “rutas de interpretación”, como las llama **Wolfgang Iser (2000)**, con respecto a la obra rulfiana.

El comentario en cuanto al tópico de Pedro Páramo lo haré en clave de los estudios de género, particularmente, de aquellos planteamientos de Sonia Montesinos vertidos en el libro *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. ¿Qué tiene que ver el postulado acerca de la cultura chilena con la obra de Rulfo? La relación la podemos hallar rápidamente, si nos concentramos en el inicio de la novela. Es este comienzo el que nos proporciona la base del periplo del hijo abandonado que va a buscar al padre ausente; al hombre cuya única claridad es su ausencia, su abandono: “Vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo”.

Con el inicio se abre el periplo de la búsqueda transformada en historia de un duelo no resuelto, un dolor que el hijo acumulará sin entender que la ausencia del padre es la

presencia de la misma muerte. Es preciso prestar atención, además, en los tiempos verbales utilizados en ese comienzo: *Vine y dijeron* corresponden al pasado perfecto simple, utilizado para las acciones finiquitadas; estos verbos conjugados se enfrentan al copretérito, el cual “indica que una acción pasada es de carácter duradero o sin límites precisos” (<http://dem.colmex.mx/repository/pdfs/0041-44TiemposVerbales.pdf>). Por ello, “vivía” marcará la esperanza de hallar al padre, encontrarlo porque el hijo ha vivido cobijado solo bajo la sombra mariana de su madre. En efecto, como **Navarrete González (s/f)** lo señala, “por asociación metafórica, la virgen se entendería como figura de mujer latinoamericana (huacha madre) capaz de limpiar y salvar tanto el dolor como la vergüenza del sometimiento acarreado por el bastardaje” (<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero29/huacha.html>)

“Todos somos hijos de Pedro Páramo” se lee en la novela, lo que implica el bastardaje simbólico, circunstancia de un cúmulo de hombres que no fueron asimilados por la figura paterna y, por eso mismo, tal figura es la gran “ánima” que nunca acunó a los hijos. Estos últimos fueron sostenidos



—como en la iconografía occidental podemos verlo— únicamente por la madre, también, abandonada. Así como en obras por demás canónicas, varios son los personajes hombres que cargan a costas el dolor acallado (pensemos, si deseamos ubicar a uno de estos en Ulises cuya cicatriz al final solo pudo ser reconocida por Euriclea); en Pedro Páramo, la pena que pesa sobre todo es la de Juan Preciado, quien busca, aunque sea los esqueletos, para poder armar completamente su identidad.

El hijo olvidado carga una doble herida —no cicatriz—, la del abandono hacia el binomio madre-hijo. Juan Preciado, por ende, guarda con sumo cuidado las palabras de la madre:

—No vayas a pedirle nada. Exígele lo nuestro. Lo que estuvo obligado a darme y nunca me dio... El olvido en que nos tuvo mi hijo, cóbraselo caro.

—Así lo haré madre.

Bajo la óptica de Montesinos, el padre ausente es la herencia del conquistador (también ausente). Cuando el hijo quiere tener una primera “fotografía” del tal Pedro Páramo, como lo llama, se encuentra ante la respuesta “Pedro Páramo es un rencor vivo”. Esta es una segunda

clave, si consideramos que el copretérito ahora ha sido desplazado por un presente. Encontramos la oración armada de la siguiente manera:

Es (verbo) + **un** (artículo indefinido) + **rencor** (sustantivo) + **vivo** (adjetivo).

Es entonces que el juego retórico de la tesis/antítesis unido al juego oximorónico proporciona al lector la pauta para asumir que la novela es un entramado, una yuxtaposición entre Eros y Tánatos. Tánatos está presente desde el mismo título, porque Pedro significa piedra, que aquí bien podemos extrapolar a la imagen de tumba, y Páramo es “Terreno llano, yermo, desabrigado, y generalmente elevado”. Se trata de un personaje que encarna la diégesis misma, la muerte con su principal correlato: la ausencia y su persistente resentimiento. Lo único vivo es la hostilidad y la certeza que lanza a sus hijos de no haber estado más que como un rumor.

¿Cómo hallar al padre doblemente ausente? ¿Cómo entender que se ha llegado al lugar indicado por la madre y se halle el inexorable aserto “Pedro Páramo murió hace muchos años”? La salida y entrada al mismo tiempo es seguir sumergiéndose en el mundo onírico, en un tiempo



irreal, en el que, como en los sueños, es posible empalmar tiempos. Juan Preciado, así, sigue su periplo de muerto viviente, pues tiene el arraigo a la madre, pero la identidad del padre es un obstáculo para entender quién es en su totalidad. Aunado a lo dicho, es importante señalar cómo Juan Preciado, el huérfano de padre, hace la defensa a ultranza de la madre.

—Tu padre ha muerto —le dijo.

Y luego, como si se le hubieran soltado los resortes de su pena, se dio vuelta sobre sí misma una y otra vez, una y otra vez, hasta que unas manos llegaron hasta sus hombros y lograron detener el rebullir de su cuerpo.

[...] otra vez el llanto suave pero agudo, y la pena haciendo retorcer su cuerpo.

—Han matado a tu padre.

—¿Y a ti quién te mató madre?

La madre murió asfixiada de abandono, sin sentirse legitimada; por esto, lo único que puede heredar al hijo son los recuerdos, esos que son la gran cadena para enlazar todo el correlato de la novela: la desolación, la tristeza. Incluso, el otro personaje clave femenino, Susana San Juan, solo puede ser consolada por su

padre con el desconsuelo: “Déjame consolarte con mi desconsuelo”. Es entonces, que nuevamente también nos enfrentamos al juego de opuestos, al juego oximorónico que adquiere lógica en un mundo donde todo es muerte y lo único vivo es la memoria que cruza postales ora de anhelos, ora de la “Media Luna”.

La gran prolepsis, hemos dicho en el título mismo, no implica que sigan apareciendo claves totalmente literarias a lo largo del texto. Susana San Juan, quien pareciera estar más en la balanza de Eros, es presentada en una escena.

—¡Dame lo que está allí Susana!

Y ella agarró la calavera entre sus manos y cuando la luz le dio de lleno la soltó.

—Es una calavera de muerto —dijo.

—Debes encontrar algo más junto a ella. Dame todo lo que encuentres.

El cadáver se deshizo en canillas; la quijada se desprendió como si fuera de azúcar. [...] Y la calavera primero; aquella bola redonda que se deshizo entre sus brazos.

Ese es el mundo en que Rulfo, después de haber leído *La amortajada*, de la chilena María Luisa Bombal,



crea para los lectores. Se trata de un universo en el que el eje es la piedra tumba que no terminó, en términos figurados, de escribir en su epitafio el nombre de todos sus hijos; uno en el que el gran panteón que es la Media Luna es el *topos*, donde se ubica el otro correlato de la historia: “El hueco simbólico del Pater”, como lo ha llamado Montesinos (2017): “Pensamos en el hueco simbólico del Pater, en el imaginario mestizo de América Latina, será sustituido por una figura masculina poderosa y violenta [...] El padre ausente se troca así en la presencia teñida de potestad política, económica y bélica [...]” (<http://www.biblioteca.org.ar/libros/151505.pdf>)

En *Pedro Páramo*, sin embargo, la posibilidad de que los hijos huérfanos completen su nombre, una vez que sean conocidos, reconocidos y nombrados por el padre, se diluye, se vuelve polvo. Y es así que la ausencia es perennidad vuelta muerte dibujada, fotografiada con palabras.

El padre es inaccesible porque ha estado en el mundo de Tánatos. Leamos el final de la novela: “Se apoyó en los brazos de Damiana Cisneros e hizo intento de caminar. Después de unos cuantos pasos cayó, suplicando por dentro, pero sin decir una sola palabra. Dio un golpe seco contra la

tierra y se fue desmoronando como si fuera un montón de piedras”.

Un hombre no puede, bajo las construcciones culturales, suplicar públicamente; por este motivo, es tan importante ver cómo funciona el gerundio: suplicando más por dentro. Se trata de la locución adverbial que nos da a conocer que Pedro Páramo también fue la herencia de la orfandad multiplicada en el mundo de los muertos. Quizá mimesis de tantos hombres que, sin entenderlo, solo vivieron bajo el resguardo de la madre, porque el padre lo único que deja es la impronta del dolor y el rechazo.

Referencias

- Fuentes, C. (s. f.). *Sobre Pedro Páramo*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/486897/sobre-pedro-paramo>
- Iser, W. (2000). *Rutas de interpretación*. Ricardo Rubio Ruiz, trad. México: FCE.
- Montesinos, S. (2017). *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. Chile: Catalonia Ed.
- Navarrete, C. (s. f.). *La circularidad identitaria de la huacha, en Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero29/huacha.html>



La importancia sociohistórica y cultural de las revistas de la Universidad Nacional de Costa Rica

The Socio-historical and Cultural Relevance of Journals at Universidad Nacional de Costa Rica

A importância sócio-histórica e cultural dos periódicos da Universidade Nacional de Costa Rica

Marybel Soto-Ramírez
Universidad Nacional
Costa Rica

Recibido: 15/4/2021- Aprobado: 20/5/ 2021

Resumen

El ensayo plantea que las revistas académicas cumplen un papel sociohistórico y cultural decisivo que abona en la labor de la universidad como institución de cultura. Para ello, propone un recorrido sobre algunos de los hitos de la constitución de la prensa periódica científica de la Universidad Nacional y abunda en el papel histórico y nodal de las estas como práctica de orden eminentemente académico o intelectual en la comunicación de la ciencia.

Palabras clave: revistas académicas, estudios sobre edición universitaria, editorial universitaria, pensamiento latinoamericano

Abstract

The essay states that journals play a decisive socio-historical and cultural role that contributes to the work of the university as an institution of culture. To this end, it proposes a journey through some of the milestones of the constitution of the scientific periodical



press of the National University and elaborates on the historical and pivotal role of the journal as an eminently academic or intellectual practice in the communication of science.

Keywords: journals, studies on university edition, university presses, Latin American thought

Resumo

O ensaio argumenta que as revistas académicas desempenham um papel sócio-histórico e cultural decisivo que contribui para o trabalho da universidade como instituição de cultura. Para tal, propõe uma visita guiada a alguns dos marcos da constituição da imprensa periódica científica da Universidade Nacional e abunda no papel histórico e nodal da revista como prática de ordem eminentemente académica ou intelectual na comunicação da ciência.

Palavras chave: periódicos académicos, estudos sobre publicações universitárias, publicações universitárias, pensamento latino-americano

En diversas oportunidades, y ante el avance tan valioso e importante que ha tenido la publicación periódica en la Universidad Nacional, Costa Rica, los cónclaves de especialistas han debatido sobre el papel que corresponde a la revista académica en el conglomerado de la difusión de la ciencia. Esto es, sin duda, un aspecto medular para orientar las políticas de divulgación del conocimiento.

La reflexión se ha orientado a que, como universidad pública, debemos responder a los procesos de democratización en el acceso al conocimiento en atención, no solo a la comunidad académica donde nos desarrollamos, sino también a la sociedad como un todo que nos sustenta. La publicación periódica

cumple un papel decisivo en esta relación.

De la investigación de las revistas y la prensa periódica, se logra extrapolar información vital en las investigaciones especializadas sobre ellas o en ellas, dependiendo del prisma que rija nuestro posicionamiento, en tanto fuentes y objetos de estudio. Si bien la práctica investigativa sobre dichos órganos de comunicación ya tiene algunos años, despuntando principalmente con los estudios de revistas culturales icónicas como *Sur*, *Caras* y *Caretas*, *Cuadernos Americanos*, *Repertorio Americano*, el avance en los desarrollos metodológicos y la construcción misma de los objetos de estudio han permitido ampliar espectros hacia otras de



ellas, como las científicas, o incluso hacia impresos que podrían parecerse nimios, como las denominadas “revistas del corazón”, cuya indagación arroja muy interesantes resultados sobre conformación de campos culturales y la relación con las culturas populares. Es importante anotar asimismo, más recientemente, los análisis sobre los tipos de comunicación en la era digital, como los blogs y la conformación de redes semánticas.

La investigación “revisteril”, donde se analizan formatos, soportes, presencias, participaciones, consignas y la importante temática de constitución de redes, son todos ellos temas susceptibles de análisis en los estudios sobre edición universitaria, en general y en particular, en la edición de revistas académicas. Por ello, es importante concordar en que la concepción y la conducción de una revista, es ante todo, una tarea de orden intelectual, inserta en la actividad de la cultura letrada.

Es por ello que [Beatriz Sarlo \(1992\)](#), señala en su artículo, “Las razones de una práctica”, que ante el llamado o declaración de un grupo de “publiquemos una revista” (p.1) subyace un sentido plural, que engloba, en primera instancia, un *nosotros*, los

productores de ese medio, y segundo, comprende una intervención, en este caso de orden cultural.

Sarlo apunta que toda revista pone el acento sobre lo público y está en tiempo presente, para la audiencia contemporánea. De hecho, por estas características, la ésta, como objeto de estudio, es un testimonio de una coyuntura. Esta condición es lo que las hace tan valiosas para comprender formas de circulación y de producción de contenidos e ideas, de ellas en sí mismas como objetos culturales y de su lugar en la recepción de ideas.

Considero que han sido menos las oportunidades que como universidad hemos tenido de reflexionar sobre este papel sociohistórico y cultural que cumple la publicación periódica científica, como fuente de estudio y en su condición de objeto de difusión de la ciencia. Esta segunda precisión es importante, porque tal como lo han señalado [Beatriz Sarlo \(1992\)](#), [Alexandra Pita \(2005\)](#) y [Mario Oliva \(2012\)](#), entre otros estudiosos, es en las revistas donde se engarza una cierta forma de organización de conocimiento o, más ampliamente, de participación intelectual, que da cuenta de los proyectos políticos, culturales, educativos o de



divulgación a los que como institución hemos aspirado.

Apunta Sarlo (1992) que ellas son testimonio de una periodización, de las problemáticas, de los esfuerzos, de los puntos de atención epistemológica o estética de un momento dado. (1992, p. 1). Puede corroborarse lo interesante de esta propuesta de la teórica argentina, porque señala que “la modernización tuvo en las revistas su instrumento; y los debates tienen su arena en las revistas” (p. 12).

Quisiera centrar mi propuesta en un punto que considero valioso, pertinente y necesario cuando se realiza investigación sobre la prensa periódica universitaria; tal es el de la memoria histórica y la importancia de la revista académica desde una visión de historia intelectual y de análisis revistológico que le asiste. Recurrir a la memoria histórica nos permite mirar de dónde venimos y fijar los derroteros y los rumbos que mejor respondan a las exigencias de los tiempos, en nuestro caso, a las de la universidad pública latinoamericana y de las formas de comunicar la ciencia, es decir, la práctica de los lenguajes en uso. Es, por tanto, un posicionamiento situado.

Según las actas de la Comisión ad-hoc que organiza la Universidad Nacional de Costa Rica, desde el 2 de abril de 1974, se planteó la necesidad de la publicación de una revista como parte de los esfuerzos político-educativos en que se fundamentaba la nueva casa de estudios. La publicación apuntaba a una cuyo nombre había puesto a Costa Rica, a inicios del siglo XX, en el mapa cultural latinoamericano, durante casi 40 años de existencia.

Repertorio Americano es la primera revista que decidió publicar la naciente universidad, según se establece en el Acta 93, de la Comisión Ad-hoc, en una propuesta gestionada fuertemente por el entonces ministro de trabajo, Lic. Francisco Morales, ante los miembros de la comisión.

La Universidad Nacional logró concretar aquella propuesta, considerada por el Lic. Morales como deuda pendiente con el Benemérito de la Patria, Joaquín García Monge, a partir de dos vertientes: una, contar con una colección completa de los 1158 números que componen la edición de *Repertorio Americano* de 1919 a 1958.

Segundo, realizar la negociación legal por los derechos de uso del nombre de la revista ante los herederos de la familia de García Monge.



Considero que con estas acciones la UNA respondería tempranamente a ese llamado intelectual que nos apuntaba Beatriz Sarlo, al inicio de este ensayo, de *publiquemos una revista* y lo asume como un deber de su condición de institución académica.

Efectivamente, lo que se conoce como la *tercera salida de Repertorio Americano*, a saber, la publicación a partir de 1974, correspondía a otra revista, no era la icónica publicación gestionada por García Monge, sino que se trataba de una edición que surgía inserta en el quehacer intelectual y académico de la naciente universidad, es decir, se trata de una revista universitaria.

¿Por qué puede ser importante esta referencia en momentos fundacionales de la uUniversidad cuando se analiza la relación con las revistas y sus desafíos? Precisamente, porque nos permite sopesar la importancia vital que la UNA, concedió a la necesidad de publicación de dichos impresos que permitieran, como diría en setiembre de 1974, el Dr. Chéster Zelaya, miembro de dicha Comisión: “ofrecerlas como instrumento de canje” por ejemplo, y añadiría, refiriéndose expresamente al caso de *Repertorio Americano*: “Ya hemos recibido respuesta de Alemania, Italia, Francia, etc.” en

su interés por establecer los canjes interbibliotecarios.

El Dr. Zelaya informaba al rector Núñez al justificar la importancia de los impresos: “Es un gran negocio con esos cambios porque son revistas de gran valor académico” que aportarían positivamente para la constitución de acervos (Acta 124). Casi al mismo tiempo que *Repertorio Americano*, también se fundarían otras revistas institucionales especializadas, como la *Revista Geográfica de América Central*, posteriormente *Praxis*, de la Escuela de Filosofía, y la *Revista de Historia*, en 1975, luego *Letras* de la Escuela de Literatura y la *Revista de Ciencias Veterinarias*, en 1979.

Desde su inicio, estos impresos fueron concebidas como instrumentos de canje, como medios de difusión especializados y especiales para dar a conocer la producción académica y como formas de demostrar la madurez de la profesionalización en los distintos ámbitos de formación universitaria. Por eso, es interesante hacer referencia a lo que indicaba en 1979, el rector, Dr. Alfio Piba, cuando declaraba sobre la repercusión que tendría una revista de ciencias veterinarias para el país y para la difusión del pensamiento y de las ciencias, pues serviría: “...para elevar con



ella el nivel cultural científico técnico de todos los profesionales que comprenden el área de influencia de Costa Rica” (Ciencias Veterinarias, n.º 1, sept. 1979)

Un segundo aspecto importante de tomar en consideración es que la publicación periódica científica se considera como un *lieú*, un lugar-espacio, para la reunión de los materiales académicos resultantes de las diversas áreas del quehacer y, según abundaba el Dr. Piba, para que dichos materiales producidos por el profesorado no quedasen desvinculados en publicaciones quizá poco serias, sino que, por el contrario, la universidad asegurara un soporte de calidad para las sus jóvenes catedráticos, en revistas que ella misma publicara.

Es valioso reiterar que la Universidad Nacional, desde su nacimiento, comprendió el valor intrínseco y definitivo de la publicación periódica, no solo para la divulgación y la difusión del conocimiento, sino como un hecho de valor en sí mismo a que estaba llamada como casa de estudios superiores y por tanto, institución de cultura.

Es importante señalar asimismo que las revistas establecen una relación temprana con la Editorial Universidad Nacional, la cual se encontraba, de igual forma, en el proceso de

conformación y consolidación, para gestionar la impresión en lo que se denominaba, entonces, como el Taller de Publicaciones e Impresiones, hoy Departamento de Publicaciones, y, en algunos casos, también por medios externos, mediante licitación, cuando se realizaban traslados de presupuesto o se lograban apoyos de instituciones externas para realizar la impresión de los números.

En el caso de *Repertorio Americano*, recibió durante algunos años, un estipendio de la Caja Costarricense del Seguro Social para impresión de números; otro ejemplo de este tipo de relación la tuvo la *Revista de Historia*. La búsqueda de presupuestos externos que coadyuvaran a las escasas rentas de la Editorial y de la Universidad, fue una situación normal y constante en los esfuerzos de publicación de las revistas, cuyos costos de producción recaía en las unidades académicas donde estaban adscritas.

La mayoría de revistas durante este período no estuvieron formalmente conceptualizadas como proyectos, sino que se asumían dentro de la carga académica del profesorado. Posiblemente, por ello, en algunos casos, hubo poca continuidad en estilo, en calidad y en la periodicidad de ellas.



Durante la década de 1980, la preocupación del Consejo Editorial de la Universidad fue constante sobre la permanencia y la calidad de las revistas; respecto de las cuales incluso los mismos representantes de las facultades señalaban que debían de pasar los “filtros de calidad y responder como propuestas constituidas de verdaderos órganos de expresión científica, literaria o artística, nacional o *ístmica* y de carácter estrictamente universitario” siendo avaladas por esferas de decisión más que por “grupos entusiastas de escuelas, centros o institutos” (EUNA, 1982).

En 1981, se normaron los requisitos básicos que debían expresar las revistas de la EUNA: establecer en sus primeras páginas el propósito; el por qué se había fundado; a quiénes iba dirigida; la periodización; la mención expresa a las autoridades de la universidad, al decano y al director de centro o escuela, a los integrantes del comité de redacción –entonces no se denominaba comité editorial– y al director de la revista; debía asimismo incluir expresamente la solicitud de canje; la prohibición de reproducción total o parcial sin autorización previa y explícita del director de la publicación.

Un dato muy interesante: que todos los artículos debían contener

un resumen con su correspondiente traducción al inglés (*abstract*) y en lo posible “al francés o portugués (*resumé-resumo*)”; así como las condiciones de las colaboraciones; la no devolución de originales, la entrega de 10 separatas a los autores y un ejemplar de la revista y el valor de las suscripciones y número suelto (Acta 19-81, 31 de agosto 1981). Con lo aquí establecido es posible aducir que ya en la década de 1980, existía claridad en el sentido de modernidad que se quería imprimir a las revistas desde la EUNA.

Con el pasar de los años, otras revistas fueron naciendo en las escuelas y también en las facultades como la *ABRA*, en Ciencias Sociales; e *IST-MICA*, en Filosofía y Letras, hasta ir conformando el panorama de la edición actual de la prensa periódica científica institucional.

En el quinquenio 2005, bajo la rectoría del Dr. Olman Segura Bonilla, la Vicerrectora de Extensión, con la Dra. Elizabeth Ramírez, plantearía la importancia que desde la administración superior se fijaran procesos y procedimientos para el mejoramiento de la calidad de las revistas institucionales. La búsqueda de definición de un nombre que las incluyera a todas en sus diversidades, llevó a denominarles así, *revistas institucionales*,



para reforzar el sentido de que eran producto y expresión de ese quehacer universitario en contraste con lo que en oportunidades se acusaba en algunas de ellas de haberse convertido en “proyectos personales”.

Desde 2005, la Vicerrectoría de Extensión puso denodado interés en solventar el que se identificó como el problema principal de las revistas: la falta de periodicidad y las deudas que sostenían con el Departamento de Publicaciones por el pago de su impresión. En algunos casos, por ejemplo, *Repertorio Americano*, se presupuestaba en las cuentas de operación la compra de papel desde el Instituto de Estudios Latinoamericanos, instancia a la que continuaba adscrito, y se trasladaba ese insumo al Departamento de Publicaciones para utilizarse durante el año en los procesos de producción.

Como política de la Vicerrectoría de Extensión en dicho período se convocaron varios talleres con las personas académicas encargadas para definir cuáles eran las necesidades, y las principales carencias que afrontaban en su quehacer cotidiano. Se atendieron requerimientos de mobiliario, equipo de cómputo, tintas de impresora, entre otros. Casi todas las personas responsables señalaban que la falta de financiamiento, las deudas

pendientes en el Departamento de Publicaciones e Impresiones, así como la necesidad de capacitación, eran sus problemáticas más urgentes.

En consecuencia, desde la administración del Dr. Segura Bonilla y la Dra. Ramírez, se definió un plan que buscó, en primera instancia, regularizar las revistas bajo las siguientes condiciones:

1. Que todas las revistas se constituyeran como proyectos académicos. Algunas ya lo eran desde su nacimiento, por ejemplo, *Repertorio Americano* y posteriormente, *Temas de Nuestra América*, la cual salió a la luz en 1983; ambas habían nacido como actividades académicas permanentes.
2. Que todas las revistas avanzaran hacia la consecución del sello editorial EUNA, de tal forma que se convirtieran en productos editoriales plenos, con clara identificación de su pertenencia a la UNA, –aunque desde 1981 se hablaba en actas de las *revistas de la EUNA*– y su financiamiento pasara a dicha instancia.
3. Que todas iniciaran procesos de indexación, para lo cual, los requisitos para el logro del sello editorial EUNA, lineamiento



que se emitió desde Consejo Editorial, se alinearon con los requisitos de LATINDEX, de tal forma que, casi de manera inmediata cuando una revista obtuviera el sello editorial, también cumpliera con los criterios mínimos para someterse a evaluación de LATINDEX.

4. Que se iniciara la investigación sobre las *revistas electrónicas* y sus posibilidades de avanzar hacia ese soporte. Había un interés muy enfocado en lograr que las revistas migraran a digitales. Esta propuesta fue guía del rumbo la gestión de la Dra. Ramírez.

Desde la administración del rector Segura Bonilla se fortaleció presupuestariamente a la Editorial. Se asumió y saldó la deuda pendiente de las revistas con el Departamento de Publicaciones y se puso en marcha un proceso integral para el fortalecimiento de ellas de forma coordinada entre la EUNA y la Vicerrectoría de Extensión. Con la estrategia, “Fortalecimiento de las capacidades de las revistas institucionales” una serie de talleres, coloquios y lineamientos que buscaban dicho objetivo, se propuso el logro de las siguientes metas:

1. La incorporación de las revistas como proyectos de gestión

académica al formularlas como tales.

2. La investigación para avanzar hacia la revista digital, que en ese momento, aún era poco viable por falta de investigación y pruebas con *software* especializado para edición.
3. Sensibilizar sobre la resistencia al cambio del soporte impreso al digital y los elementos de indexación.
4. Establecer que todas las revistas se acogieran a la evaluación para tener el sello editorial.

Para el siguiente quinquenio, a partir del 2009, se continuó con el apoyo a los procesos de fortalecimiento, pero esta vez mucho más centrado en la *gestión académica* de las revistas. El reto que se fijó la administración de la rectora Sandra León Coto, fue de que todas las entonces denominadas, revistas institucionales, logaran tener el sello editorial, la indexación y se *virtualizaran*, reconociendo en el soporte digital mayores ámbitos de difusión, menores tiempos de edición y costos de producción, y mayor nivel de circulación y acceso a ellas.

El criterio de contar con el sello editorial y el de la formulación de la



revista como proyecto académico de gestión, definirían el siguiente paso, la denominada *virtualización*, que era en realidad, la publicación de las revistas en un nuevo soporte, pasando así, del impreso a la digital. Bajo la dirección del Dr. Mario Oliva, en la Vicerrectoría de Extensión, un nuevo impulso catapultaría a las revistas académicas hacia su fortalecimiento estrechamente vinculado con la EUNA y la Dirección de Tecnologías de Información, específicamente, con la sección de UNAWEB. Gracias a un sistemático y riguroso proceso de investigación, análisis y adecuación a las necesidades de la Universidad Nacional, el desarrollo del *Portal de Revistas Institucionales* y la adopción del *Open Journal System* como gestor dieron norte a un proceso que fue revolucionario.

Mediante talleres conjuntos entre la Vicerrectoría de Extensión, la Editorial Universidad Nacional y UNAWEB, se realizaron pruebas piloto con varias revistas para lograr este propósito de cambio al soporte digital. Participaron en dichos programas piloto, la *Revista Geográfica*, *Ensayos Pedagógicos*, *ABRA*, *ISTMICA*, *Temas de Nuestra América* y *REVMAR* entre otras.

Con la idea de hacer un *diseño específico* del gestor, acorde con las

necesidades de la UNA, se inició una ardua tarea de investigación, diálogo e implementación, labor que realizaron de manera excelente los ingenieros informáticos de UNAWEB, de la Dirección de Tecnologías de Información, y de lo cual daban cuenta en comunicaciones oficiales del año 2011, cuando señalaban: “Para celebrar la exitosa conclusión de este proyecto, la DTIC, la EUNA y la Dirección de Extensión invitaban al lanzamiento oficial del portal el 31 de agosto de dicho año” (Carta Oficial DTIC).

La asignación de presupuestos para las necesidades de las revistas se hizo práctica común, establecida desde la Vicerrectoría de Extensión, mediante el traslado presupuestario para adquisición de activos y, por parte de la EUNA, se continuó sufragando gastos de producción e impresión.

Posteriormente, tanto las vicerrectorías de investigación y de extensión articularían el *Programa de mejoramiento de calidad de la publicación académica de las revistas universitarias*, con apoyo del CONARE, y sería en el año 2014, cuando se aprueba la creación de la *Subcomisión de Revistas y Repositorios*, con carácter permanente.



Los planes anuales de capacitación para directores, los procesos de capacitación en los requisitos para indexación, el diseño, la elaboración y puesta en marcha del gestor OJS, la creación del portal de revistas institucionales organizado de manera tripartita UNAWEB-EXTENSIÓN y EUNA, hecho consignado en la imagen gráfica de dicho portal, y la consecuente producción y circulación en soporte digital y la promoción de migración de ellas a formato electrónico, fueron hitos en este período. Para que una revista pudiera estar presente en el portal, se requería que contara con el sello editorial y que estuviera constituida como proyecto en el área de extensión.

Asimismo, las acciones desarrolladas en este período en coordinación entre la EUNA y la Vicerrectoría de Extensión para brindar apoyo a las revistas en traducción, filología, diagramación, dotación de equipos de cómputo y, sobre todo, en el diseño de la *Propuesta de lineamientos, criterios y procedimientos para la gestión académica de revistas*, documento elaborado por las asesoras académicas de esa Vicerrectoría, M. Sc. Marlene Flores Abogabir y MDDHH María Eugenia Restrepo, con participación de funcionarios de la Editorial Universidad Nacional y la validación por los coordinadores

de las revistas, fijó un valioso instrumento de trabajo y funcionamiento consensuado que incluía en un flujo de proceso que unía a todos los participantes: unidad académica, revista, direcciones de áreas, es decir, vicerrectorías, EUNA, UNAWEB y Departamento de Publicaciones, para avanzar en este objetivo de fortalecer la publicación periódica en la UNA, mediante procesos más expeditos de publicación.

El trabajo fijó al mismo tiempo, los derroteros de la internacionalización, tanto por el portal de la UNA, como por el portal de portales de CONARE, KIMUK, los apoyos a los marcos para SCIELO, en 2014 enfocado en su momento en la *EDUCARE* en tanto primera revista electrónica de la UNA, posteriormente, la incorporación de marcadores persistentes con la adopción del DOI, a partir de 2015, y posteriormente, la inclusión de Costa Rica en La Referencia.

El presente es un recorrido somero, pero puede corroborarse que las revistas de la Universidad Nacional han respondido en el cumplimiento de su misión y vocación histórica; a saber, la de la difusión cultural Institución hacia la comunidad, la de la difusión académico-científica que por definición y antonomasia les corresponde y la aspiración que



desde 1974, con los primeros órganos de divulgación académica que se fundan, se ansiaba lograr: el de tener una interacción permanente Universidad-comunidad académica y sociedad.

Las revistas, al igual que los libros, están a la base de la universidad como institución de cultura, como representación y expresión de la ciudad letrada, en la diseminación del conocimiento científico, en el fungir como esos repositorios de saber, de políticas de investigación y de temas de interés en un momento dado, de la formación de pensamiento crítico y, sobre todo, de la promoción del diálogo entre pares y con la comunidad que nos sustenta.

La profusión de actores que encierra el verbo en plural al que hacía referencia Beatriz Sarlo en su enunciado de *Publiquemos una revista*, no es algo fácil, ni dado, ni que pueda recaer en una sola persona o en una sola instancia. Implica una conjunción de voluntades: las del rigor científico de los artículos que se publican, en primera instancia, la seriedad de los pares que evalúan, la labor de detalle de editores, directores y comités editoriales, y el necesario enramado que la prensa universitaria que, junto con las vicerrectorías, se

entretelen para crear un sistema de difusión del conocimiento.

Por ello, afirmo que el valor socio-histórico y cultural de estos órganos de difusión académica ante el llamado de *Publiquemos una revista* está en la suma de voluntades para hacer ese hecho, revolucionario en todo aspecto, algo posible.

La permanencia de las revistas en el tiempo –y su estudio– nos permiten aquilatar el precioso aporte de esa conjunción de voluntades para dar cuenta de un estado de avance del conocimiento en un momento y lugar dados. Pero también, da cuenta de un hecho político en el proyecto educativo de la universidad que marca el que se publicaran ciertas revistas, ciertos artículos, cierta cantidad de páginas, ciertos temas e, incluso, ciertos autores. Todos estos aspectos son susceptibles de investigación, todos estos aspectos, responden a una cierta política de difusión y divulgación.

De ahí que sea tan vital, también para quienes estudiamos la revista como objeto en la construcción cultural, que estos “almacenes de un tiempo y un conocimiento”, como señala -Erlacher y Ribler-Pika (2014), se mantengan accesibles y que aún si bien estamos en épocas donde lo digital



es símbolo de los tiempos, se valore la posibilidad, también de mantener, aunque sea para los estudiosos, un pequeño acervo en físico de las ediciones, como instrumentos clave para el análisis de estas tensiones, de los desarrollos y de los aciertos en algo que es crucial y que ya amerita de nuestra atención: la formulación de una historia de las revistas institucionales de la Universidad Nacional, en su doble papel, como proyecto académico y como proyecto editorial, dentro de un proyecto mayor que es el político-educativo de nuestra Universidad Nacional.

En todo caso, el valor sociohistórico y cultural de la revista académica es y seguirá siendo decisivo para la universidad; un elemento eje para no olvidar de dónde venimos, lo mucho que hemos arado y los buenos frutos que hoy recogemos gracias a la visión, al esfuerzo y a la conjunción de voluntades que hacen posible nuestros haceres y quehaceres, así, en plural.

Referencias

- Comisión Ad-hoc (1973). Acta 93. Costa Rica: Universidad Nacional.
- _____. (1974). Acta 124. Costa Rica: Universidad Nacional.
- EUNA (1982). Actas del Consejo Editorial. Costa Rica: Universidad Nacional.
- Erlicher, H. Ribler-Pika, N. (eds). 2014. *Almacenes de un tiempo en fuga. Revistas culturales en la modernidad hispanoamericana*. Consultado de: <https://www.revistas-culturales.de/es/buchseite/hanno-ehrlicher-nanette-ri%C3%9Fler-pipka-eds-almacenes-de-un-tiempo-en-fuga-revistas>
- Oliva, M. (2012). Los avatares de la *Revista Repertorio Americano. Cuadernos Prometeo*. Costa Rica: Universidad Nacional.
- Piba, A. (1979). Editorial. *Revista de Ciencias Veterinarias*, n.º 1, sept. 1979
- Pita, A. (2005). Revistas culturales y redes intelectuales. *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 29(54), 177-194. Recuperado a partir de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/6338>
- Sarlo, B. (1992). Intelectuales y revistas: razones de una práctica. In: *América: Cahiers du CRICCAL*, n.º 9-10, 1992. *Le discours culturel dans les revues latino-américaines, 1940-1970*. pp. 9-16. DOI: <https://doi.org/10.3406/ameri.1992.1047>.



La independencia hispanoamericana en el pensamiento de José Martí

Hispanic-American Independence
in Martí's thought

A independência hispano-americana no
pensamento de José Martí

Carlos Rodolfo González-Zúñiga
Instituto Tecnológico
Costa Rica

Recibido: 13/04/2021 - Aceptado: 20/05/2021

Resumen

Se analiza la interpretación de José Martí sobre los procesos de independencia hispanoamericanos. La primera parte menciona la crítica martiana sobre elementos coloniales que perviven en las nuevas repúblicas; el carácter autónomo del proceso de independencia, y la propuesta de una segunda independencia. Posteriormente se analiza el concepto de hombre natural para interpretar, en la obra *Patria y Libertad*, el papel de los sectores sociales populares indígenas y mestizos como los sujetos revolucionarios, en el marco de la lucha independentista de Guatemala frente al colonialismo español. Asimismo, se analiza una crítica hacia el contexto liberal de la obra *Patria y Libertad* y se presentan dos reflexiones sobre el teatro que incorporan el valor de la territorialidad en la teatralidad. Se concluye que la obra *Patria y Libertad* expresa el papel de la interculturalidad y los protagonismos de sectores sociales populares en el desarrollo de la segunda independencia.

Palabras clave: hombre natural, independencia hispanoamericana, José Martí, Nuestra América, Patria y Libertad, segunda independencia



Abstract

José Martí's interpretation of the Hispanic American independence processes is analyzed in this article. The first part mentions Martí's criticism of colonial elements that survive in the new republics; the autonomous character of the independence process, and the proposal of a second independence. Following the analysis, the concept of natural man is used to understand the role of the popular indigenous and *mestizo* social sectors as revolutionary subjects in the framework of Guatemala's independence struggle against Spanish colonialism in the work *Patria y Libertad* [Homeland and Freedom]. Likewise, a critique of the liberal context of the play *Patria y Libertad* is analyzed and two considerations on theater that incorporate the value of territoriality in theatricality are presented. Finally, it is concluded that the play *Patria y Libertad* expresses the role of interculturality and the leading role of popular social sectors in the development of the second independence.

Keywords: hispanic american independence, *Patria y Libertad* [Homeland and Freedom], José Martí, natural man, Nuestra América [Our America], second independence

Resumo

É analisada a interpretação de José Martí sobre os processos de independência hispano-americanos. A primeira parte menciona as críticas de Martí aos elementos coloniais que sobrevivem nas novas repúblicas; o carácter autónomo do processo de independência, e a proposta de uma segunda independência. Na segunda parte da análise, o conceito de homem natural é utilizado para interpretar na obra *Patria y Libertad* o papel dos sectores populares indígenas e mestiços sociais como sujeitos revolucionários no quadro da luta pela independência da Guatemala contra o colonialismo espanhol. Do mesmo modo, é analisada uma crítica do contexto liberal da peça *Patria y Libertad* [Pátria e Liberdade] e são apresentadas duas reflexões sobre o teatro que incorporam o valor da territorialidade na teatralidade. Finalmente, conclui-se que a peça *Patria y Libertad* exprime o papel da interculturalidade e o protagonismo dos sectores sociais populares no desenvolvimento da segunda independência.

Palavras chave: homem natural, independência hispânica americana, José Martí, Nuestra América [Nossa América], *Patria y Libertad* [Pátria e Liberdade], segunda independência



La interpretación martiana sobre la independencia de Hispanoamérica

La invasión cultural que sufrió América a partir de la conquista y la colonia se perpetuó durante siglos, y no desapareció con los procesos de independencia. A finales del siglo XIX, para José Martí es necesario combatir el colonialismo en todas sus transfiguraciones filosóficas, religiosas, culturales, políticas y económicas. Martí (2002) plantea cómo:

El continente descoyuntado durante tres siglos por un mando que negaba el derecho del hombre al ejercicio de su razón, entra, desatendiendo o desoyendo a los ignorantes que lo habían ayudado a redimirse, en un gobierno que tenía por base la razón; la razón de todos en las cosas de todos, y no la razón universitaria de unos sobre la razón campestre de otros. El problema de la independencia: no era el cambio de formas, sino el cambio de espíritu. (p. 19)

Este argumento expresa la comprensión martiana de que el colonialismo negaba el ejercicio racional de los hombres americanos, y, a su vez, expresa el valor de un nuevo carácter en la racionalidad

humana, el cual no reproduzca elementos de dominación, sino que contemple todas la experiencias de humanidad y no degrade el estatus de unos sobre otros; Martí no apoya la «razón universitaria» sobre la «razón campestre» sino que su propuesta concibe una racionalidad con características universales, «la razón de todos en las cosas de todos». En este sentido, la racionalidad no debe utilizarse como un criterio de dominación cultural por parte de pueblos y sujetos «racionales» sobre pueblos y sujetos «irracionales». La filosofía martiana es inclusiva y concibe la independencia como un proceso que, necesariamente, debe cambiar «el espíritu» de los pueblos hispanoamericanos, esto es, una independencia que vaya más allá del cambio de formas y estructuras de gobierno, donde pueda surgir una verdadera sensibilidad humana americana con elementos universalizables para la humanidad.

Con la independencia, los pueblos hispanoamericanos alcanzaron una libertad geopolítica formal que transforma el proceso cultural americano, pero el imaginario colonial no desaparece del todo, pervive interiorizado en las relaciones económicas y culturales que siguieron operando con lógicas de



explotación, subordinación y discriminación. Martí percibe que los procesos de independencia no han sido plenos y propone que: “De la tiranía de España supo salvarse la América española; y ahora, después de ver con ojos judiciales los antecedentes, causas y factores del convite, urge decir, porque es la verdad, que ha llegado para la América española la hora de declarar su Segunda Independencia” (Martí, 2002b, p. 46).

La categoría de segunda independencia surge en el pensamiento martiano como referente de un proceso constante de independencia cultural para los pueblos hispanoamericanos. En la construcción de ese proceso es necesario para Martí crear formas de pensamiento y sensibilidad que luchen contra el colonialismo e imperialismo y sus formas de transfiguración. Martí percibe que la situación de los pueblos americanos remite a un campo de lucha ideológico. Al respecto menciona que “Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedra (...) No hay proa que taje una nube de ideas. Una idea enérgica, flameada a tiempo ante el mundo, para, como la bandera mística del juicio final, a un escuadrón de acorazados” (Martí, 2002e, p. 15). Ese es uno de los flancos de lucha cultural que abre José Martí, la lucha por una sensibilidad e idearios

que permitan pensar América Latina desde sí misma, y no bajo un modelo de racionalidad y sensibilidad impuesto. El imaginario impuesto y centrado en la superioridad europea construyó la otredad de los pueblos americanos ignorando y cortando su historia, para reinventarla como las propias de pueblos sometidos. Martí propone realizar un «cambio de espíritu» y crear sentimientos e ideas liberadoras de esa conquista ideológica, económica y política, para poder crear también nuevas identidades americanas que se asuman desde sus conflictividades y puedan autoproducir formas de integración y criticidad social, arraigadas en sus propios referentes culturales. La segunda independencia es cultural.

Posterior a la independencia siguieron existiendo y reproduciéndose, bajo nuevas condiciones, herencias coloniales en las recientes repúblicas, lo cual sintetiza Martí en el siguiente pensamiento:

La colonia continuó viviendo en la república; y nuestra América se está salvando de sus grandes yerros de la soberbia de las ciudades capitales, del triunfo ciego de los campesinos desdeñados, de la importación excesiva de las ideas y fórmulas ajenas, del desdén inicuo e impolítico de la raza aborigen, -por la virtud superior,



abonada con sangre necesaria, de la república que lucha contra la colonia. (Martí, 2002e, p. 19)

El cubano percibe que los problemas estructurales de Hispanoamérica no se han solventado desde la raíz en las nuevas repúblicas, pues estas reproducen lógicas de dominación económica y cultural donde los territorios independientes y sus habitantes son instrumentalizados como generadores de materias primas para fortalecer las urbes industriales (cf. Agosta, 1984) y fomentar la producción capitalista. Además, posterior a los procesos de independencia, Estados Unidos se constituye como el sucesor del colonialismo económico en la lucha de poder por controlar América (cf. Acosta, 1975) haciendo eco de la falaz incapacidad americana para autogobernarse y mostrando carácter de juez internacional paternalista.

Martí interpreta los procesos de independencia hispanoamericanos con un enfoque autóctono, menciona que: “La independencia de América venía de un siglo atrás sangrando: -¡Ni de Rousseau ni de Washington viene nuestra América, sino de sí misma!” (Martí, 2002c, p. 244).

Martí señala que la lucha por las independencias hispanoamericanas y su legitimidad fuera del colonialismo, son procesos con características

locales, que tratan de liberarse de la explotación de la sociedad europea y transformar su propia identidad desde raíces autóctonas. La gestión de los procesos independentistas hispanoamericanos no puede reducirse a la influencia de la Revolución francesa y la independencia estadounidense, sino que responde a sus propias determinaciones. Pero tampoco está del todo desligada de dichas influencias. En este sentido, el autor Antonio Sebazco (2003) propone que:

En su rescate de la autoctonía americana, Martí contiene con aquellos que explican la emancipación política de nuestra América como resultado mecánico de las revoluciones norteamericana y francesa. Si bien el cubano no desconoce (y en varias ocasiones lo subraya) la influencia de la gesta del 76 y del 89 en nuestro medio, prioriza en sus análisis el proceso de gestación del movimiento emancipador latinoamericano. (p. 366)

Sebazco pone de manifiesto que la interpretación martiana sobre la independencia de los pueblos latinoamericanos es original y resalta el interés de Martí en el papel de los movimientos emancipadores.

En la cita anterior de Martí, se hace referencia a Rousseau, figura de la



filosofía social y reflejo de sociohistoria europea; cuya filosofía social no tiene la clave para analizar y resolver los problemas americanos. Señala [Martí \(2002e\)](#) que: “Ni el libro europeo, ni el libro yanqui, daban la clave del enigma hispanoamericano. (...) Cuando aparece en Cojímar un problema, no van a buscar la solución a Dantzig. Las levitas son todavía de Francia, pero el pensamiento empieza a ser de América.” (p. 20).

Tampoco Washington representa un referente que permita explicar la construcción de la sociohistoria cultural americana. Latinoamérica viene de sí misma y ha generado condiciones sociales particulares; se ha levantado formalmente de la carga colonial y han configurado repúblicas que todavía reproducen vicios estructurales de la colonial, pero que se construyen con pensamiento cada vez más propio, y, que, por esta misma razón, se hace necesaria y urgente la segunda independencia.

Para Martí es ineludible crear soluciones propias a problemas propios, no es válido tratar de mejorar las sociedades latinoamericanas con fórmulas culturales, económicas y políticas foráneas, pues no permiten autoconstruir la sociedad con raíces propias y profundas. De aquí no se

sigue que sean despreciables los intercambios con el mundo exterior a América, y sus eventuales aportes, sino que estos aportes externos serán un buen abono para un tronco cultural, económico y político propio americano. Sobre este aspecto, la idea central de Martí es: “Injértese en nuestras repúblicas el mundo, pero el tronco ha de ser de nuestras repúblicas” (2002e, p. 18), lo cual muestra que el cubano no se cierra a un solipsismo cultural, él no considera que todo lo exterior sea dañino para la autonomía americana, pero el tronco autóctono debe ser el eje de la cultura y de las luchas revolucionarias.

El hombre natural como hombre político en la obra *Patria y Libertad*

La obra dramática *Patria y libertad* (Drama Indio) -escrita por Martí, a pedido del gobierno guatemalteco para conmemorar la independencia en 1877- expresa una recreación del proceso de independencia de Guatemala, pero la obra también va más allá del simple motivo conmemoratorio y expresa el posicionamiento martiano en torno a los actores sociales de la independencia, siendo los actores principales, personajes que podríamos identificar como hombres naturales.



Los acontecimientos de la obra *Patria y Libertad* son un claro ejemplo de las ideas martianas referentes de la noción de hombre natural como expresión de los diversos sectores populares y su papel en la lucha independentista. El texto en sus personajes ejemplifica el papel del hombre natural como sujeto revolucionario. Para [Martí \(2002e\)](#):

Viene el hombre natural, indignado y fuerte, y derriba la justicia acumulada de los libros, porque no se la administra en acuerdo con las necesidades patentes del país. Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento, es el único modo de librarlo de tiranías. (p. 18)

En la cita anterior, la propuesta antropológica y política del hombre natural se presenta como un proceso de conocimiento situado en las condiciones autóctonas, como fundamento del quehacer político. En *Patria y Libertad* los sectores populares son los principales organizadores de la lucha independentista, en la cual se expresa toda la fuerza y la indignación necesaria para derribar el antiguo régimen colonial, y, al mismo tiempo, estructurar una forma de gobierno acorde a los problemas propios del país.

Nuestra interpretación del texto *Patria y Libertad* postula a los sectores populares representados en la obra como sujetos sociales y políticos que asumen la tarea revolucionaria de construir una patria nueva, libre de tiranías. Martí da características del hombre natural como sujeto social revolucionario triunfante en el devenir de América, dice: “el libro importado ha sido vencido en América por el hombre natural. Los hombres naturales han vencido a los letrados artificiales. El mestizo autóctono ha vencido al criollo exótico.” (Martí, 2002e, p. 18). El cubano deja claro que los conocimientos importados son secundarios para comprender la realidad latinoamericana, todo conocimiento debe ser apropiado mediante el diálogo y la crítica desde las raíces sociales de cada pueblo.

La noción de hombre natural se contraponen a la noción de letrado artificial, los sectores populares en la concepción martiana son el referente de autoconocimiento cultural y autotonía americana frente a los letrados artificiales, que buscan su identificación cultural en referentes extranjeros, estos serían los reproductores internos del proceso de colonización del mundo de la vida en las sociedades latinoamericanas, donde las estructuras vivenciales de los imperios coloniales se imponen, y encubren y



degradan como inferiores las formas de estar en el mundo de los pueblos originarios y mestizos. Los hombres naturales son los actores sociales y políticos que priorizan las condiciones autóctonas y mestizas del mundo de la vida, dando así un equilibrio a la construcción de las sociedades. Las estructuras vivenciales de los pueblos autóctonos y mestizos brindan un aporte enriquecedor y potencian el crecimiento humano de las sociedades latinoamericanas desde la autodeterminación de su forma de estar en el mundo.

La figura del mestizo autóctono es otra forma de referirse al sentido del hombre natural, el cual reconoce las condiciones diversas de su entorno y trata de equilibrar las relaciones sociales. Esto podemos verlo reflejado en la obra *Patria y Libertad* en el personaje de Martino, el cual se muestra como un mestizo autóctono que vence a los criollos exóticos representados en el personaje de Don Pedro. Otros personajes como las indígenas Coana, Indiana, el indio, el pueblo, y el criollo Pedro también expresan el sentido del hombre natural. En la propuesta martiana los sectores populares mestizos se articulan en lo social y político desde su multiculturalidad y, en este sentido, la reflexión martiana sobre la gesta independentista parte de la

multiculturalidad de los pueblos latinoamericanos, y, por consiguiente, en nuestra interpretación proyectiva hacia la segunda independencia la multiculturalidad es un criterio indispensable.

La obra *Patria y Libertad* es una creación ficcional que permite interpretar el gran peso revolucionario que Martí proyecta sobre los sectores populares, indígenas y mestizos; estos son los referentes revolucionarios, contrario a los sectores dominadores identificados por Martí en los personajes coloniales.

La trama del texto es la lucha por la independencia, consiste en la tensión existente entre los colonos representantes de España y los sectores sociales que luchan por la independencia, que en Guatemala son mayoritariamente indígenas y mestizos. La obra es una propuesta dramática que problematiza las relaciones amorosas de la indígena Indiana y el mestizo Martino, estatuyendo una suerte de axiología política revolucionaria jerarquizada, donde la necesidad más imperiosa es conseguir la independencia antes que el matrimonio.

Una primera tensión social abre la obra, las indígenas Coana e Indiana tienen una discusión con las señoras españolas Doña Casta y Doña Fe.



El texto es el siguiente:

LA CAMARISTA. Mi señora, la noble doña Casta, terminada la misa, hacia aquí llega.

(Enérgica, a las indias:)

Retiraos; que se acerca mi señora y no quiere encontrar gente plebeya. Retiraos.

INDIANA. Y ¿por qué? La calle es libre. Y, esta calle, calle es de nuestra tierra.

Que aunque nosotras somos de la plebe y doña Casta es de la nobleza, nosotras somos hijas de este suelo y ella no es nada más que una extranjera.

Escena III

Doña casta sale de la iglesia, seguida del padre Antonio con la compañía de Jesús; y de nobles y caballeros, que la siguen.

DOÑA FE. ¡India insolente!

DOÑA CASTA. Amigas, ¿qué os sucede, amigas?

LA CAMARISTA. Estas indias, señora, que altaneras, con frases injuriosas y agresivas, los insultan y ofenden y nos vejan.

DOÑA FE. Y, además, contra España, mi señora, lanzan frases procaces y blasfemias.

DOÑA CASTA. ¡Cómo así os atrevéis, indias malditas, a insultar nuestros fueros de grandeza? ¡Olvidáis que entre ambas, yo y vosotras, existen gran distancia y diferencia!

Mas, ya caigo, ¡eres tú, la india rebelde, amante del mestizo de alma fiera a quien llaman Martino el subversivo, que a la chusma subleva!

PADRE ANTONO. ¿Quién es Martino?

DOÑA CASTA. Un charlatán que tiene teorías absurdas y alma negra. Qué lleva en sus entrañas miserables la ruin carroña de la inmundanda lepra. Que odia a España, a Jesús, a nuestra raza, al augusto blasón de la bandera. Un plebeyo envidioso, sin principios, sin honor, sin valor y sin conciencia.

COANA. No: es Martino un valiente y un patriota que lucha por la santa independencia de nuestra patria, que hoy solloza esclava, encadenada por la opresión vuestra. (Martí, 2002f, p. 132-133)

En esta discusión, los personajes colonizadores reflejan posicionamientos ideológicos que degradan la dignidad y el estatuto humano de los sectores populares de la colonia mestiza, al naturalizar la dominación política, pero, por otro lado, se



muestran argumentos críticos por parte de las indígenas que hacen respetar su carácter legítimo primario sobre las tierras americanas. Este es un ejemplo del posicionamiento crítico que expresan los sectores populares de la obra. La tensión también preanuncia la figura de Martino, como personaje que reivindica el criterio de sujeto humano y político revolucionario, que lucha por la independencia. Llama la atención la similitud del nombre del personaje principal Martino con el de Martí; ciertamente en el personaje de Martino refleja las posiciones liberadoras de Martí.

La cita anterior expresa el rebajamiento ideológico hacia las indígenas, como también la sensibilidad colonizadora, la cual se asienta en conceptos como el de raza, el cual Martí descalifica enérgicamente¹. Martí refleja en su obra la división social y las tensiones internas de la sociedad guatemalteca, en dicha

sociedad los personajes coloniales muestran y encubren su carácter dominador, mientras que los sectores populares autóctonos, indígenas y criollos, comunican su proyección liberadora. Un tema que resulta notable es la trama amorosa que presenta el drama; la relación entre Martino y Coana no se formalizará hasta que se logre concretar la independencia, dicha situación es una oportunidad para que Martí exponga, de forma creativa, su sensibilidad hacia los problemas de mundo en la vida de las sociedades mestizas. La posición de Martí expone dramáticamente que, los pueblos mestizos tienen como prioridad axiológica la lucha liberadora, a su vez que, los compromisos afectivos muestran la validez del amor como motivo para luchar. El amor subjetivo hacia la pareja se expresa como amor a la libertad e independencia, lo cual es parte de una experiencia ética revolucionaria, donde la jerarquía de necesidades determina la acción política y humana.

La obra muestra que la fuerza de los sectores populares aumenta cuando se articulan los diversos colectivos con exigencias liberadoras, Martí expresa su mensaje de resistencia, con características éticas, dice:

Espanoles, soldados, etc.,
avanzan contra el pueblo que,

¹ Debe recordarse que según Martí (2002e) “No hay odio de razas, porque no hay razas. Los pensadores canijos, los pensadores de lámparas, enhebran y recalientan las razas de libre-ria, que el viajero justo y el observador cordial buscan en vano en la justicia de la Naturaleza, donde resalta en el amor victorioso y el apetito turbulento, la identidad universal del hombre. El alma emana, igual y eterna, de los cuerpos diversos en forma y en color. Peca contra la Humanidad el que fomente y propague la oposición y el odio de las razas” (p. 22)



replegándose, toma escena hacia el lado opuesto, cuando aparece Martino.

MARTINO. Quietos todos. No huyáis ante los déspotas. Quietos aquí. ¡Lo manda nuestra América! (Martí, 2002f, p. 139)

Esta cita muestra el señalamiento imperioso de no dejar avanzar más los intereses colonialistas y plantarse firmes ante el despotismo como una exigencia ética, “Lo manda nuestra América” dice Martí, para dejar claro que constituye una necesidad ético-política resistir y combatir el despotismo en pos de articular la creación de «Nuestra América» mestiza. Más adelante agregará Martino: “Por libertad y dignidad marchamos. Nuestros hermanos son los que la invocan.” (Martí, 2002f, p.146). Y, de esta manera, el proyecto articulador martiano se abre a todos aquellos diversos colectivos que luchen por la libertad y la dignidad desde raíces propias, en una articulación con una proyección de sensibilidad fraternal que estimule la lucha por la segunda independencia.

El estudioso martiano Pedro Pablo Rodríguez, en su artículo el poema de 1810, habla de algunas ideas centrales en el pensamiento martiano que se reflejan en la obra *Patria y Libertad*:

Estas ideas centrales son que las independencias no se hubieran alcanzado sin la participación masiva de los sectores populares en su favor y sin la acción unida de las fuerzas patrióticas del continente. Ambas constituirían, a su vez, ideas claves también en su criterio acerca de la revolución anticolonial que estaba pendiente en Cuba, tarea en la que se empeñó plenamente. (Rodríguez, 2012, p. 42)

Rodríguez pone de manifiesto que la revolución social propuesta por Martí tiene características populares que abarcan todos los actores sociales de los pueblos americanos. Apegado a la constitución cultural propia del pueblo guatemalteco, Martí enfoca una problemática vital de esta sociedad, como lo es la articulación de los múltiples pueblos indígenas y mestizos, esto queda evidenciado en el mismo subtítulo de la obra, que:

(...) no por casualidad, lleva por subtítulo el de Drama indio: desde ese encabezamiento queda claro que para el joven exiliado cubano la independencia era asunto también de los pueblos originarios, no solo de los blancos... el desarrollo de la trama y sus personajes muestran que para Martí aquellos pueblos autóctonos desempeñaron un papel protagónico en la historia... Lo interesante es que en verdad son Martino y el



Indio, y en menor medida el criollo Pedro, los personajes en escena que lideran el movimiento patriótico y obligan a retirarse a los representantes del colonialismo, identificados como un sacerdote, un noble y los funcionarios de la Corona española. (Rodríguez, 2012. p. 44)

La obra *Patria y Libertad* es un claro ejemplo de la proyección martiana de los pueblos indígenas y mestizos, como sujetos éticos-políticos autogestionantes de la independencia, aunque históricamente los pueblos autóctonos no fueron los principales protagonistas de las independencias formales. La cuota revolucionaria que Martí otorga a los pueblos indígenas y mestizos da indicios sobre el papel protagónico que él anhela para los pueblos autóctonos indígenas y mestizos, en función de la segunda independencia.

Al finalizar la obra, ya conseguida la independencia, el personaje de Martino expone su proyección sobre el futuro, Dice Martino:

Martino. ¡Libres, libres como el quetzal! ¡Libertad santa! Patria libre... Coana... esposa mía...

La inmensa procesión que se levanta, marca la feliz ruta del futuro. Ya veo el porvenir que se agiganta. Ya veo el porvenir amplio

y seguro. Hombres libres serán los descendientes de tu amor y del mío. Y Patria y Libertad honren valientes nietos de Cuauhtémoc y Hatuey, con nobles bríos.

A sostener por siempre independientes, con las manos, las uñas y los dientes, contra el yugo opresor de las Españas, nuestros dos continentes (...) (Queda Martino abrazado al grupo que forman Coana e Indiana, símbolos de las dos Américas...) (Martí, 2002f, p. 151)

De la cita anterior es importante resaltar el optimismo social que expresa Martino al proyectar un porvenir «amplio y seguro», Martí reconoce que, en las sociedades latinoamericanas, luego de los procesos de independencia formal, perviven múltiples vicios coloniales; esta afirmación que el personaje Martino hace de un porvenir «amplio y seguro», se puede interpretar como una proyección hacia la construcción de la segunda independencia. La primera independencia quedó viciada y, por ende, es necesaria una segunda independencia que permita concretar un porvenir amplio y seguro.

La interpretación que hace Martí de la sociohistoria americana implica una concepción liberadora del futuro. Aún y cuando Martí comprende que en los nuevos estados nacionales



se siguen reproduciendo lógicas de dominación externas e internas, su propuesta implica aceptar que a pesar de esos problemas que perviven, las sociedades latinoamericanas han iniciado el camino de su transformación, por lo tanto, es necesario fortalecer el movimiento de los diversos pueblos para alcanzar una verdadera y efectiva independencia.

En este sentido, Martí plantea: “La manera de celebrar la independencia no es, a mi juicio, engañarse sobre su significación, sino completarla” (Martí, 2002a, p.110). La propuesta martiana es inclusiva y concibe los procesos de independencia como procesos que, necesariamente, deben cambiar «el espíritu» de los pueblos latinoamericanos; esto significa poder construir una independencia más allá de las formas de gobierno, pero este proceso es necesario completarlo, pues las primeras independencias formales quedaron viciadas y para purgar esos vicios es necesario una segunda independencia, entendida esta como un proceso abierto en todos los ámbitos culturales y políticos.

Referencia a un enfoque liberal sobre el texto *Patria y libertad*

Según Juan Blanco (2010), la influencia de las posturas liberales de la época hace de Martí un reproductor

del discurso hegemónico liberal del gobierno de Rufino Barrios, en torno a las políticas de los pueblos indígenas.

Blanco plantea que Martí inventa la subjetividad indígena resaltando tres aspectos de la influencia liberal, dice:

El indígena inventado en Patria y Libertad parece tener las siguientes características: a) es un personaje empoderado, dueño de sí, y participe del proyecto patrio, b) anticlerical, c) reconoce su papel subalterno frente al bien mayor de la patria. Estas 3 características manifiestan la representación del indígena ideal requerida por la reforma liberal. (Blanco, 2010, p. 17)

La propuesta de Blanco enfoca el posicionamiento martiano frente a los pueblos indígenas como una recreación idealizada de los indígenas, como sujetos políticos con características liberales, que luego de posicionarse críticamente frente a la autoridad gubernamental y eclesial, se auto anula en pos de la patria.

Blanco plantea que la construcción idealizada del indígena en la obra *Patria y Libertad* está en función de los intereses liberales del gobierno barrista; a nuestro parecer la influencia liberal no se puede pasar por alto, pero tampoco se puede



reducir la propuesta martiana bajo criterios liberales con características de dominación hegemónicas. Martí no reduce su comprensión del sector popular indígena a los intereses liberales. Las reformas agrarias del gobierno barrista vulneraron los territorios comunales indígenas, y Blanco reconoce y vincula esto con un pasaje de *Patria y Libertad* donde la supuesta subordinación del indígena anula su papel como sujeto político empoderado.

Blanco se fundamenta en un diálogo donde el indio se enfrenta al religioso y el pueblo exclama «Viva el indio» y el personaje indígena responde «Yo no, la patria libre». Esta referencia que Blanco tomó como subordinación, no se interpreta en este trabajo como tal; a nuestro juicio el sentido de este diálogo expresa la articulación de los diversos movimientos sociales en la producción de la patria. No consideramos esto una auto anulación del indígena en pos del bien patrio, sino una proyección martiana sobre la articulación de los sectores populares en la construcción de la patria; en este caso, el sector indígena se articularía con los demás sectores populares, afrocaribeños y mestizos. La interpretación de Juan Blanco lleva razón en rastrear la influencia liberal de esta época del pensamiento martiano;

sin embargo, la sobrevaloración del liberalismo no permite que Blanco reconozca el carácter liberador y articulador de los distintos sectores sociales en la propuesta martiana.

Dos reflexiones sobre teatro

Martí escribe sobre la obra *Patria y Libertad* una nota que, al final plantea lo siguiente: “Hay dos teatros: el social, que requiere un arte menor, local y relativo; y el de arte mayor, el teatro de arquetipos. Como hay dos vidas. La que se arrastra, y la que se desea” (Martí, 2002d, p. 154).

La obra *Patria y Libertad* expresa características de los dos tipos de teatro, por un lado, contiene elementos locales y relativos a las condiciones propias de la sociedad guatemalteca, pero también expresa un deseo e impulso de organización de los sectores populares con características de modelo revolucionario. Del mismo modo, la sociedad guatemalteca tendría dos tipos de vida cultural, la que arrastra sus vicios locales y específicos, y la vida que se desea como referente revolucionario de los sectores populares.

La obra *Patria y Libertad*, presenta la proyección del carácter revolucionario de los sectores populares frente a los procesos de las independencias



hispanoamericanas y su vigencia en la construcción de la segunda independencia.

La filosofía del teatro que propone Jorge Dubatti, denomina la cartografía teatral, al enfoque teatral basado en conceptualizaciones referente a la territorialidad; en este sentido, se reconoce el valor de la categoría de territorialidad, tal como las define [Dubatti \(2011\)](#): “Llamamos territorialidad a la consideración del teatro en contextos geográficos-histórico-culturales singulares.” (p.111). Podemos interpretar la obra *Patria y Libertad* desde el criterio de territorialidad antes mencionado y establecer cómo las preocupaciones del drama están directamente ligadas a la reconfiguración cultural y a los referentes históricos abiertos por los procesos de independencia hispanoamericanos, esta orientación la hacen sin lugar a dudas una obra que problematiza la territorialidad de Guatemala, pero al mismo tiempo es posible ampliar esta preocupación telúrica de Martí a nivel continental, y considerar la territorialidad de la obra con una intencionalidad hacia Nuestra América. En este aspecto, el texto no responde al teatro cubano o teatro guatemalteco, sino que se inserta como una obra de teatro continental americano que contiene preocupaciones territoriales, culturales, políticas e históricas.

Martí expresa un teatro fundador de una nueva territorialidad abierta a la articulación multicultural: El teatro de Nuestra América.

Conclusiones

La reflexión de José Martí sobre los procesos de independencia hispanoamericanos refleja una comprensión de dichos procesos desde características propias, donde lo significativo era el cambio de espíritu y no solo la formalización de los estados nacionales. Este cambio de espíritu ha sido un factor pendiente, las nuevas repúblicas han mantenido vicios coloniales que deben purgarse en una segunda independencia que logre ese cambio de espíritu. La obra teatral *Patria y Libertad* se muestra como un texto que expresa la visión martiana sobre los procesos de independencia hispanoamericanos, y, además, desde nuestra perspectiva, también expresa la proyección de cómo debería articularse una segunda independencia, donde es significativo mencionar el papel de la interculturalidad y el protagonismo de sectores sociales populares que se han identificado con el concepto de hombre natural.

Se puede afirmar la noción de hombre natural como sujeto revolucionario de la segunda independencia en



la obra *Patria y Libertad*, en ese sentido el imaginario teatral cumple la función de una proyección identitaria y revolucionaria en la cual triunfa una identidad construida desde la autoctonía telúrica y el respeto a la multiculturalidad.

Referencias bibliográficas

Acosta, L. (1984). *El Barroco de Indias y otros ensayos*. La Habana: Casa de las Américas.

_____. (1974). *José Martí, la América precolombina y la conquista española*. La Habana: Casa de las Américas.

Blanco, J. (2010). Colonialidad del saber y literatura: Invención y anulación del indígena en *Patria y Libertad* de José Martí. *Revista A Parte Rei*, número 72. Versión digital descargada el 30/10/2013 de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/colonialidad-saberliteratura-invencion-anulacion-indigena-patria-libertad-drama-indio/id/53622424.html

Dubatti, J. (2011). *Introducción a los estudios teatrales*. D. F. México: Libros de Godot.

Martí, J. (2002a). *Obras Completas*. Tomo VII, Carta a Valero Pujol, Director de El Progreso. La Habana: CEM.

_____. (2002b). *Obras completas*. Tomo VI. Congreso internacional de Washington. La Habana: CEM.

_____. (2002c). *Obras completas*. Tomo VIII. Discurso pronunciado en la

velada de la Sociedad Literaria Hispanoamericana en honor de Simón Bolívar el 28 de octubre de 1893. Patria, Nueva York 4 noviembre 1893. La Habana: CEM.

_____. (2002d). *Obras completas*. Tomo XVIII, Nota sobre el Drama indio. La Habana: CEM.

_____. (2002e). *Obras completas*. Tomo VI. Nuestra América. La Habana: CEM

_____. (2002f). *Obras completas*. Tomo XVIII, Patria o libertad. (Drama indio). La Habana: CEM

Rodríguez, P. P. (2012). El poema de 1810, José Martí ante las Independencias Hispanoamericanas. *Temas de Nuestra América*. Heredia, C. R.: EUNA

Sebazco, A. (2003). El proyecto de modernidad martiano. *Repertorio Americano*. Nueva Época. N.º 15-16, enero-diciembre 2003, pp. 366-371.



Julio De Zan: dialéctica, militarismo y una nueva forma de heteronomía

Julio De Zan: dialectic, militarism and a new form of heteronomy

Julio De Zan: dialéctica, militarismo e uma nova forma de heteronomia

Alejandro Del Valle

Universidad Nacional de San Martín

Argentina

Recibido: 20/11/2020 - Aceptado: 13/5/2021

Resumen

Desde el enfoque de la relación entre teoría y práctica, este trabajo trata de la unión que establece Julio De Zan entre el método dialéctico y una forma de praxis política que, desde el marco del pensamiento estratégico clásico, define como militarismo. Se intenta dar cuenta de la operación intelectual por medio de la cual se establecen equivalencias teórico-prácticas entre la dialéctica y el militarismo y cómo esta fundamenta una crítica al marxismo. Como conclusión, presentamos un argumento con el fin de problematizar la relación establecida por De Zan y rescatamos el contenido particular que el concepto de heteronomía adquiere desde la perspectiva de la filosofía de la liberación.

Palabras claves: filosofía de la liberación, marxismo, filosofía política, estudios latinoamericanos, teoría crítica.

Abstract

From the standpoint of the relation between theory and practice, this work address the relation established by De Zan between the dialectical method and a form of praxis which, from the framework of the classic strategic thought, we defined as



militarism. This work try to highlight the intellectual procedure through which theoretical-practical equivalences are established among the dialectical method and the militarism and how this intellectual procedure underpin a critic against the Marxism. As conclusion we present a critical argument in order to question the linkage established by De Zan and we value the particular content that the notion of heteronomy take from the perspective of the philosophy of liberation.

Key words: Philosophy of liberation, Marxism, political philosophy, Latin-american Studies, Critical Theory.

1. Introducción

En el artículo *La dialéctica en el centro y la periferia* de 1972, Julio De Zan sostiene que mientras la aplicación del método dialéctico en el centro desencadena un proceso de liberación, su aplicación a nuestra totalidad iberoamericana produce el efecto contrario. Tal inversión de sentido que adquiere el método dialéctico, de herramienta de liberación en el centro a elemento ideológico encubridor en la periferia; resulta de su aplicación acrítica a un objeto distinto de aquel al cual fue aplicado por Hegel.

No entraremos aquí en el inmenso debate filosófico sobre cuál es el núcleo racional y la envoltura mística de la *Lógica* de Hegel, ni vamos a dar cuenta de los reiterados intentos en develar el sentido de la famosa inversión de Marx de la dialéctica especulativa a materialista o, como dice De Zan, de la discusión no resuelta entre la

conexión y las diferencias entre la dialéctica de Hegel y la de Marx; solo señalamos esta cuestión para mencionar que De Zan trabaja sobre la hipótesis de la no diferencia entre la dialéctica hegeliana y la marxista.

Esta hipótesis le permite a De Zan discutir ciertas formas de la praxis revolucionaria que aparece como marxista en la instrumentación metodológica que manifiesta en nuestros países (1974, p.107) desde su interpretación de la dialéctica hegeliana. Dicho en otras palabras, a partir de lo planteado, nuestro autor ensaya una crítica a una praxis revolucionaria específica que nosotros definimos aquí como *militarismo*. A lo largo del trabajo fundamentaremos esta definición. Para comenzar, daremos cuenta de la posición de De Zan y de los fundamentos principales que la sustentan.



2. Teoría: dialéctica

La trama principal del argumento es que la filosofía de Hegel recubrió con el ropaje de racionalidad filosófica muchos elementos de la vieja teología y del sentimiento religioso que así pasaron a formar parte de la conciencia moderna (De Zan, 1974, p.115). Uno de esos mitos de origen religioso es la “fe en el ‘sentido’ de la historia” que, bajo el ropaje de racionalidad filosófica, se expresa en el *principio de inmanencia* sin el cual el método dialéctico no podría funcionar. La aplicación del método dialéctico implica la actualización operativa de ese viejo mito de origen religioso.

El primer punto que establece el autor es que el método dialéctico no resiste la separación entre forma y contenido o, en términos hegelianos, entre método y sistema. Citamos el siguiente párrafo, en el cual De Zan especifica qué es la forma, qué es el contenido, y la compenetración inescindible entre ellos. Por su claridad y pedagogía no tiene desperdicio:

En Hegel la dialéctica se manifiesta antes que nada como la forma de la *experiencia* que la conciencia del individuo va haciendo a partir de la conciencia común y de la certeza sensible

hasta elevarse a sí misma hacia la ciencia. Esta misma experiencia es la que se presenta en el proceso histórico de la autoelevación de los pueblos desde la esclavitud hacia la libertad. El curso de ambos procesos se halla igualmente determinado por la articulación inmanente del contenido, tanto de la vida de la conciencia del individuo como de la conciencia histórica o espíritu de un pueblo. La ley interna, que viene impuesta por la propia articulación del contenido en su despliegue como un todo orgánico, es la dialéctica; y la descripción de ese proceso en su racionalidad dialéctica tal como se manifiesta, es la fenomenología (De Zan, 1974, p.108).

La dialéctica es entonces una ley interna, la manifestación formal de una experiencia que se haya determinada por un contenido que es inescindible de ella misma. El contenido es la vida de la conciencia del individuo, o bien, la conciencia histórica de un pueblo. La elevación de la conciencia del individuo hacia la ciencia es el mismo proceso que se da en los pueblos desde la esclavitud hacia la libertad.

Esta forma y este contenido son inescindibles, conforman un todo orgánico cuyo movimiento responde a una dirección que domina



todo el proceso, un sentido ya establecido, una teleología: la dialéctica autoeleva al individuo hacia la ciencia y a los pueblos a la libertad. Además, el proceso se fundamenta a sí mismo desde adentro.

La dialéctica es ley interna y la articulación del contenido es inmanente. El movimiento dialéctico de la conciencia no puede fundarse, ni explicarse desde nada que sea exterior al proceso mismo: cada forma de conciencia y cada configuración histórica constituye un eslabón en la serie sucesiva y dialéctica de la historia del mundo contiene en sí misma la fuerza de su propia negación como el resorte que la impulsa más allá de sí misma.

De esta manera, la conciencia se autoeleva hacia un fin predeterminado movida por la fuerza de su propio contenido. La dinámica intrínseca de la dialéctica, la funcionalidad propia e inherente a ella misma, no puede darse sin el principio de inmanencia como su fundamento. La dialéctica, dice De Zan, “solamente puede funcionar sobre la base inmanente de la metafísica de la identidad” (1974, p.111). Ahora bien, a partir de esta exposición se comprende la funcionalidad específica de la *negación determinada*. Esto es sumamente importante, pues en la comprensión de

la funcionalidad de esta categoría se basa la crítica de De Zan a la praxis militarista.

La negación determinada es la negación del saber constituido como tal en el momento que la conciencia se desdobra y hace la experiencia del resultado negativo (De Zan, 1974, p.109) que resulta de la contrastación entre su saber con respecto a la adecuación de ese saber con el ser en sí. La conciencia experimenta que aquello que ella consideraba *el* mundo no era más que *su* mundo.

La negación es determinada porque niega un saber determinado, el saber de acuerdo a la determinación que adquiere en el eslabón sintético presente. Además, la negación va a ser el motor de una constante autosuperación. Como dice De Zan, “la negación en cuanto negación determinada es ya *en la experiencia* que hace la conciencia lo que la mueve y engendra un contenido nuevo” (De Zan, 1974, p.110). Hay entonces una positividad en ella: la disolución de una *determinación solidificada* es la condición necesaria para que lo nuevo surja. Si hay síntesis, necesariamente hubo negación; y ella es la condición necesaria de una nueva síntesis.

Es ahora cuando debemos retomar los supuestos primeros: para que lo



nuevo surja, la negación dialéctica no debe ser una mera forma, es decir, no puede estar separada del contenido. El contenido específico de la negación determinada es necesario, está determinado por la articulación inminente del contenido en su despliegue; es ese y no puede ser otro ya que es el adecuado a la *solidificación* que la negación niega.

La positividad de la negación descansa sobre el carácter determinado del contenido en el momento de la negación y dicha determinación surge de la articulación inminente del contenido. “Lo verdadero es el todo”, dijo Hegel, “y el todo –agrega De Zan no es solamente el resultado sino éste juntamente con el proceso” (1974, p.110).

Por lo tanto, el todo es inmanente a cada uno de sus momentos y la negatividad hegeliana es inmanente al contenido determinado (De Zan, 1974, p.110). Cada estadio, cada etapa, cada solidificación de la serie eslabonada contiene en sí “*toda la vida de la conciencia*”. Es decir que cada eslabón contiene la determinabilidad de toda la serie.

Al negarse la solidificación particular se vuelve a encontrar el todo que estaba “entrañado en ella misma” (De Zan, 1974, p.110). Se trata de la

“universalidad inmanente a lo particular” (De Zan, 1974, p.110). La positividad de la negación determinada descansa, como se glosó, en su inseparabilidad del contenido, y a su vez, en el principio de inmanencia que habilita que al destruirse una “solidificación” no opere el vacío, sino el todo que estaba contenido, o “entrañado”.

Cada eslabón tiene el doble carácter de ser determinabilidad del todo y, al mismo tiempo, ser una cierta negación de la totalidad. La negación determinada niega la determinabilidad del todo y activa la totalidad negada haciéndola reencontrar consigo misma en la consolidación de una nueva síntesis. Este proceso solo puede ser comprendido atendiendo que nada es exterior a la articulación del contenido. La inmanencia significa que detrás de cada solidificación está la verdad, es decir el todo en su proceso inmanente, teleológico, que adquiere una nueva solidificación, una nueva determinación necesaria con cada negación determinada. Dice De Zan:

Entonces se comprende el resultado positivo de la negación que, al oponerse a una determinación solidificada, fija, y disolverla, permite reencontrar el todo que estaba entrañado en ella misma, la universalidad inmanente a lo particular, cuya determinación inmediata lo mantiene oculto (1974, p.110).



Llegamos donde queríamos: la positividad de la negación determinada (o bien podríamos decir la dialéctica hegeliana como tal) descansa sobre la inseparabilidad de la forma y el contenido y sobre el principio de inmanencia.

3. De la especulación a la praxis

Para poder hacer la crítica de la praxis desde una argumentación teórica es necesario una operación, no siempre explícita y casi siempre solapada, que permita “ligar”, por decirlo de algún modo, la reflexión especulativa con actos, los conceptos con acciones, las manifestaciones de la conciencia con operaciones políticas. El texto de De Zan tiene la virtud de explicitar tal operación, virtud que se debe a la rigurosidad evidente del filósofo y a la particularidad del tema tratado.

El derrotero de las arduas discusiones sobre el sentido de la famosa inversión de Marx de la dialéctica hegeliana pone en guardia a cualquier pensador serio de extrapolar mecánicamente, el método dialéctico de los márgenes originales descritos por Hegel. La trascendencia de esos márgenes originales implica para De Zan un cambio de objeto. Y tal procedimiento debe dar cuenta de

su legitimidad. De acuerdo con esto, el autor se vio obligado a dedicar un cuarto de su artículo a fundamentar la tesis de la *no diferencia* entre la dialéctica hegeliana y la marxista (De Zan, 1974, p.106).

La *no diferencia* se fundamenta en la explicitación de aquellos presupuestos o principios lógicos necesarios que establecen *desde adentro* la dinámica inherente o la funcionalidad interna de la propia dialéctica. Sea cual fuese el objeto al cual se aplique el método dialéctico, independientemente de la legitimidad de tal operación pues, como ya dijimos, la forma y el contenido son inescindibles, los principios lógicos y los presupuestos del método son los mismos.

Esto implica que el método dialéctico lleva en sí una cierta funcionalidad que le es intrínseca y necesaria. En los propósitos propuestos (criticar un tipo de praxis), esta afirmación le sirve a De Zan para esquivar la ardua discusión teórica sobre el sentido de la inversión de Marx (en todo caso, dice él, es un problema del marxismo europeo) y fundamentar su crítica de la praxis en su crítica de la dialéctica hegeliana (1974, pp. 106-107)¹.

1 A su vez, De Zan insinúa tímidamente la débil hipótesis de que el materialismo dialéctico fuera, por fuerza de método, no más que idealismo.



Sin embargo, allanado el camino entre Hegel y Marx, resta aún dar cuenta de la operación concreta que permite fundamentar la crítica de la praxis en la crítica de la dialéctica. Esta acción parece no necesitar ser *ejercida* por De Zan, por el contrario, se presenta como producto bruto de la *contemplación*: se basa en una interpretación de Marx.

La *originalidad irrecusable* de Marx dice De Zan invocando a Carlos Astrada, es la de “haber llevado la dialéctica al concreto terreno de la praxis histórico-social” (1974, p.113). La *dialéctica materialista* implica entonces un *cambio de objeto*; y principalmente, un cambio de carácter del método: de especulativo a práctico. De Zan resume en la siguiente fórmula esta modificación: “dialéctica de la praxis” (1974, p.113).

Las diferencias entre la dialéctica marxista respecto a la hegeliana no implican una modificación en la identidad del método, porque el dialéctico, lleva en sí su propia funcionalidad sostenida por principios que le son intrínsecos. Independientemente, del objeto y de la legitimidad de su aplicación. La tesis de De Zan indica que quién aplica la dialéctica queda “prisionero de los presupuestos sistemáticos de la filosofía de

la inmanencia” que operaban en el “ámbito del idealismo alemán” (De Zan, 1974, p.106). Si el *materialismo dialéctico* implica un cambio de objeto y uno de carácter, no involucra una modificación de la técnica de su funcionalidad intrínseca, ni de los presupuestos que internamente lo fundamentan.

De Zan puede basar la crítica de la praxis en su crítica de la teoría por la trascendencia o la transposición de un instrumento metodológico de un plano a otro. Para esto es necesario previamente considerar a la teoría y a la práctica como planos o terrenos separados e independientes cuya vinculación radica, en este caso, en una transposición metodológica desde el primer plano al segundo.

Si teoría y práctica se combinan es por una operación intelectual que traspasa de un plano a otro la metodología que rige en el primero, y al hacerlo, se trasfiere, además, los presupuestos que rigen el análisis en el plano especulativo. Este es, en efecto, el movimiento teórico o la operación intelectual que legitima ligar la especulación y la crítica de la especulación a la acción política y a la crítica de la acción política.

Tal como lo expone De Zan, transponer la crítica teórica a la de la praxis



es posible gracias a la originalidad irrecusable de Marx de haber llevado la dialéctica del plano especulativo al de la praxis histórico-social. Pero más allá de la corrección o no de esta hermenéutica sobre la obra de Marx, la operación teórica que subyace a la crítica de la praxis realizada por De Zan es la que describimos.

4. Práctica: militarismo

- A - Concepto

Una de las innovaciones del pensamiento estratégico-militar moderno, cuyos fundamentos teóricos remiten a pensadores militares del siglo XVIII y principios del XIX, es, además de la conceptualización de la guerra propiamente dicha, la teorización alrededor del carácter, de los marcos generales y del contexto del conflicto armado. Se trata de pensar la naturaleza del todo, lo que significa considerar la parte simultáneamente con, o en el contexto de, el todo (Peltzer, 2014, p.61). Esta expresión corresponde a Carl Von Clausewitz, quizá el pensador militar más influyente y más reconocido de este período.

A grandes rasgos y a riesgo de simplificar bastante podemos señalar, de todos modos, con justicia, que las nuevas tendencias del clima

intelectual alemán de principios del siglo XIX y la magnitud de los nuevos conflictos nacionales producto de las invasiones napoleónicas han sido las principales causas que dieron forma a lo que se denominó “Romanticismo militar” (Peltzer, 2014, pp. 26-28).

Estas conceptualizaciones se han desarrollado y han tenido influencia en la totalidad del pensamiento estratégico occidental, agregando definiciones y elementos en las diversas doctrinas operacionales alrededor del globo, incluyendo a la argentina. Una de las problemáticas fundamentales de estas nuevas teorizaciones militares era la relación entre guerra y política.

La famosa y ampliamente citada frase de Clausewitz de que “la guerra es la mera continuación de la política con otros medios”² da la pauta de la nueva concepción alrededor de esta problemática. En esta formulación se indica que “lo único particular de la guerra con relación a la política es el carácter peculiar de los medios que utiliza” (Peltzer, 2014, 76).

Es importante señalar la preposición *mit* (*mit anderen Mitteln*) en la formulación clausewitziana y

2 *Der Krieg ist eine bloße Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln.*



su correspondiente traducción por “con”, puesto que las traducciones que optan por la preposición “por” (*por otros medios*) dejan abierta la interpretación a que la guerra signifique una suspensión de la política y/o un sustituto de la política.

Esta última interpretación implicaría que el elemento de la voluntad que opera en la definición general que Clausewitz hace de la guerra, a saber, que es “un acto de fuerza para imponer nuestra voluntad al adversario” (Peltzer, 2014, p.61), adquiere su contenido de la propia dinámica del conflicto armado y no de las condiciones políticas generales de las que este surge y dentro de las cuales se desarrolla. La preposición “con” señala sin duda que “la política siempre está funcionando”, por lo tanto, la guerra es el medio particular del “continuo político” (Peltzer, 2014, p.76).

Esta concepción permite comprender adecuadamente, la distinción clauswitziana entre el objetivo o el fin político (Zweck), el ejercicio de la fuerza como medio y el propósito específico de la acción guerrera (Ziel) (Peltzer, 2014, p.61)³. Desde esta distinción, la guerra siempre debe ser

3 En términos generales el objetivo político (Zweck) es imponerle nuestra voluntad al enemigo y el propósito específico de la acción guerrera (Ziel) desarmar al enemigo.

comprendida como un acto político y su carácter es, por lo tanto, siempre instrumental (Peltzer, 2014, p.83).

Ahora bien, el fin político no solo legitima el ejercicio de la fuerza como medio, sino que lo decide en cuanto a su existencia y sus alcances: “la evaluación política introduce el cálculo racional de fines y medios, costos y beneficios” (Peltzer, 2014, p 77). El “elemento político”, como dice Peltzer en un claro lenguaje castrense, determina los objetivos de la guerra (Ziel).

Por lo tanto, la guerra es el medio y el objetivo político el fin. Pero la guerra no es cualquier medio, además de su impronta característica de implicar el uso de la fuerza, es el medio adecuado y determinado para un fin político (Zweck) que siempre es específico. La política entonces no solo legitima el uso de la fuerza en función de las necesidades de alcanzar el fin político, sino que la determinación del “propósito específico” del uso de la fuerza (Ziel), la conformación de la fuerza en cuanto tal, su carácter, su organización, su método específico de aplicación, etc., está sujeto a la “racionalidad” que la política le impone.

La política hace de lo militar su elemento, imprimiéndole la forma que



considera adecuada para los fines que persigue. Por lo tanto, si esto hace evidente que el fin político y el ejercicio de la fuerza “nunca pueden ser considerados separadamente puesto que en forma aislada son ininteligibles” (Peltzer, 2014, p.76), también es evidente que el uso de la fuerza en tanto medio requiere su subordinación a los “cálculos racionales” de la política.

Desde este punto de vista, si entendemos con Clausewitz y las principales líneas del pensamiento estratégico posterior, que es lo político aquello que define el conflicto armado en prácticamente todo lo que no sea estrictamente técnico en relación al uso de las armas y al abastecimiento de tropas, e incluso, como dijimos, la realidad del conflicto armado, el militarismo implica una subversión de esta jerarquización: lo militar se torna el elemento legitimante y estructurante de la actividad política.

Resultaría sumamente extenso y prácticamente inabarcable concebir todas las consecuencias teóricas y prácticas, de estrategia y de táctica que una concepción como esta implica. Solo mencionaremos aquí lo obvio: el objetivo militar (Ziel) subordina al político (Zweck). Por supuesto que esta subversión teórica de la jerarquización se expresa en la práctica

con diferentes matices y nunca en forma pura, pero el predominio de lo militar sobre lo político es el rasgo dominante de este tipo de estrategia.

En este trabajo, no consideramos al militarismo como ideología o corriente de pensamiento, es decir, no vamos a considerar sus fundamentos filosóficos o teóricos, sino que llamamos aquí militarismo a esta subversión de las jerarquías de lo militar y lo político con respecto al pensamiento estratégico clásico. Militarismo es entonces, en este trabajo, un tipo específico de estrategia.

En la época en que Clausewitz escribía, el concepto de estrategia hacía referencia únicamente a lo que hoy se conoce por *estrategia operacional*. Es decir, en tiempo de Clausewitz, la estrategia le correspondía al general (el líder militar) y no al estadista (el líder político). No existía en aquel momento la definición extendida de estrategia de acuerdo con la dirección general en la guerra y en la paz correspondiente al más alto nivel de decisión en el Estado, tal como lo conocemos hoy (Peltzer, 2014, p.110).

En lo que sigue de este trabajo, cuando hablemos de estrategia nos referiremos a su concepto contemporáneo y no al moderno. Por lo tanto, la



subversión de jerarquía que implica el militarismo va a ser tratado como un problema estratégico, en cual se incluye, consecuentemente, no solo lo referido a alcanzar el objetivo de la acción guerrera (Ziel), como en la época de Clausewitz, sino los problemas alusivos a la definición y, por ende, la concreción, del objetivo político (Zweck).

Haremos esto por dos motivos: primero porque discutir la relación entre la perspectiva teórica que desarrollamos anteriormente y el militarismo de acuerdo a la vieja definición de estrategia requeriría un esfuerzo de abstracción y adecuación de conceptos y de lenguaje que resulta artificial y absurdo; segundo, porque la crítica estratégica de De Zan a ciertas formas de la praxis revolucionaria presupone y se apoya en el concepto contemporáneo de estrategia.

- B - Equivalencias teórico-prácticas

Llegados a este punto hemos determinado tres aspectos importantes: por un lado, las especificaciones del método dialéctico y sus implicancias intrínsecas; por otro, hemos dado cuenta de la operación teórica por medio de la cual la teoría y su crítica se ligaa la práctica y a su crítica. Por último, definimos el concepto de

militarismo desde la perspectiva del pensamiento estratégico clásico.

La transposición metodológica que permite ligar el plano especulativo con el plano práctico tiene su concreción en una serie de equivalencias o correspondencias entre ambos planos. El establecimiento de estas equivalencias es en concreto la forma de relación que adquieren los planos especulativos y prácticos en la crítica de De Zan “la positividad de la negación determinada se transforma en el principio político revolucionario de la positividad de la destrucción de las formas, de la lucha y la violencia en cuanto tal” (1974, p.113).

En el traspaso del plano especulativo al de la praxis histórico-social, la categoría de *negación determinada*⁴ realiza su conversión a principio político. Con base en esta operación, el término teórico o la categoría lógica de negación determinada, con la positividad que adquiere dicha negación tal como opera en el método dialéctico, adquiere un nuevo carácter, y como veremos una nueva funcionalidad, de acuerdo al contenido (objeto) sobre el cual se aplica el método dialéctico.

4 De aquí en adelante simplemente “negación”.



Al cambiar el objeto, la negación determinada cambia su carácter: si esta es categoría teórica o lógica en el plano especulativo, en el de la praxis histórico-social se transforman en principio político, es decir, en norma, en elemento doctrinario, en idea que guía la acción. En este nuevo plano, la positividad de la negación adquiere su equivalente en el despliegue de la violencia. Por lo tanto, la positividad de la negación teórica es la positividad de la violencia práctica.

Podemos decirlo de otro modo: al hacer reposar el método dialéctico desde afuera en otro objeto, la vacuidad de las formas toma su contenido del nuevo ente. La dialéctica pone sobre el terreno de la praxis histórico-social la sistematicidad de la totalidad que compone la propia aplicación del procedimiento y su movimiento teleológico interno; como si dijésemos que la forma de la nueva unidad y su lógica interna, lo pone la dialéctica en él.

Del plano de la praxis histórica social adquiere el método los elementos que serán considerados como su contenido y que son aquellos que se juegan en el propio plano de la praxis: los actores, los intereses, la lucha, las instituciones, la vida, la muerte y, por supuesto, la violencia.

Como vimos, a la funcionalidad intrínseca del método dialéctico subyace el supuesto teórico de una teleología immanente a la totalidad del proceso, lo que De Zan llama el *principio de inmanencia*. Este supuesto que necesariamente acompaña al método es la forma pseudorracional que adquirió el residuo histórico de la vieja teología europea, el sentimiento religioso de la “fe en el “sentido” de la historia”. Pero ¿cómo se fundamenta la tesis principal de De Zan de que el uso del método dialéctico avala o fundamenta la estrategia militarista? Para poder responder es necesario realizar la transformación principal que forma el cuadro completo de la tesis.

Siempre en el plano teórico, sobre el principio de inmanencia descansa la positividad de la negación, pues, como dijimos, la inmanencia refiere a una articulación intrínseca del contenido y la positividad de la negación describe a aquello que la negación hace nacer como consecuencia de la efectividad de su aplicación.

Dicho así, la positividad de la negación parece estar fundamentada únicamente en aquello que el contenido pone una vez que la negación está ya realizada. De modo que esta, en tanto es concebida como *pura, solamente* niega; su positividad



parecería no radicar en sí misma, sino en la síntesis que surge a sus espaldas. Sin embargo, esto no significa que la negación no contenga en sí su positividad; al contrario, es fecunda si solo ella misma es inmanente y lo negado es ya una cierta negación de la totalidad.

Esta es la condición para que la determinación solidificada, al ser negada, permita reencontrar la universalidad inmanente, la totalidad que estaba oculta en ella (De Zan, 1974, p.110); a su vez, también, lo *es* la negación determinada. Es fecunda porque es inescindible del contenido y a su vez es porque, como dice De Zan, “lleva en sí misma entrañada la superación que hace aparecer un mundo nuevo” (1974, p.116), esto es, la síntesis. Podemos concluir que el principio de inmanencia es el principio de la positividad de la negación.

Desde acá nos preguntamos ¿en qué se “convierte” este principio al traspasar los márgenes del plano especulativo e ingresar al plano práctico? En este caso la transformación no es lineal, no hay una correspondencia entre este principio y un despliegue inmediatamente fáctico en el otro plano como sucede en el caso de la negación. Por el contrario, el principio de inmanencia en el plano

práctico toma la forma de una exención y una supresión. Dice De Zan:

Puede suponerse que, como en el proceso ideal estudiado por Hegel en la Fenomenología, tampoco es necesario poner en el proceso de la revolución una intencionalidad política que resultaría siempre una forma de heteronomía. Vuelve a jugar aquí, a la menara hegeliana, el principio de inmanencia y el postulado de una teleología inmanente a la cosa misma (arjé en autó), en este caso, inmanente a la cosa histórica, política, y que es lo que mueve desde dentro el proceso verdaderamente real (1974, p.113).

Esta cita es muy importante porque De Zan especifica qué es aquello que le aporta contenido al método dialéctico una vez realizado el traspaso al plano práctico. Dijimos: la dialéctica de la praxis es una transposición metodológica del plano especulativo al práctico; agregamos: entendiendo que el traspaso al plano práctico implica aplicar la dialéctica a la “cosa histórica”, a la “cosa política” en tanto sustrato “político”.

La incorporación de una intencionalidad política en la “cosa política”, cuando esta última se concibe movida por una teleología inseparable e impersonal, no puede resolver en algo más que no sea una forma de



heteronomía. De esta manera, el principio de inmanencia se convierte en la enajenación de un tipo de voluntad práctica, pues la equivalencia que este tiene en el plano práctico debe necesariamente, ser una supresión de algún elemento constituyente del nuevo plano. Si este principio implica una teleología inapelable del sustrato político entonces el riesgo de heteronomía es el de enajenar una intencionalidad que es precisamente política. En el plano práctico, este principio es la negación de la intencionalidad política.

Esto resuelve en la metodología de acción que De Zan critica. Pero, ¿qué significa en términos estratégicos?

- C - Contenido estratégico

Al traspasar la aplicación del método dialéctico del plano especulativo al práctico, se presuponen las categorías y la estructura formal del proceso sobre un contenido que se concibe como equivalente al esencial del ámbito especulativo. Sin embargo, al modificarse el objeto la forma se escinde del contenido y la negación, que en el plano teórico tiene la peculiaridad de hacer surgir aquello que espera necesariamente nacer por la articulación inmanente de su contenido esencial, adquiere en el plano práctico la pura negatividad

destructora sin coronar una síntesis superadora. Dice De Zan:

Solamente este contexto ideológico puede explicar cierta metodología de acción que se lanza a una guerrilla sin cuartel, pero sin otra estrategia visible que la invocación de una abstracta conciencia del pueblo, sin metas intencionalmente escalonadas hacia objetivos determinados conceptual y operativamente y prefijados en una escala temporal (1974, p.113).

El traspaso del plano teórico al práctico es aquí el contexto ideológico que explica una metodología de acción. La expresión *contexto ideológico* aviene, quizá haciendo uso de las connotaciones más evidentes del término ideología (dogmatismo, distorsión de la realidad, intereses de grupo, adoctrinamiento, “falsa conciencia”, etc.) con una acción no solo ineficaz en términos militares o políticos, sino una que se presenta inmediatamente, como desprovista de racionalidad, que parece ejecutarse al margen del cálculo racional que la contiene y la justifica, que, en definitiva, solo puede explicarse ideológicamente.

El contexto ideológico se construye a partir de la trasposición metodológica que describimos. La escisión entre forma y contenido que esta



operación intelectual implica vacía las formas dialécticas de su contenido esencial. Sin el sustento ni el continuo subyacente que las determina y que oficia como su fundamento quedan operando “en el aire”. De esta manera, la negación determinada, infecunda si se escinde del contenido, se transforma en la ineffectividad de una acción militar sustentada en el vacío. Pero ¿cómo se da el vacío en el plano práctico? y ¿qué es ese vacío para la estrategia?

La violencia práctica se apoya en el equivalente del principio de inmanencia, es decir, en el vacío dejado por la supresión de la intencionalidad política. El sustrato político sin intencionalidad intrínseca toma la forma de un artefacto ideológico que fomenta la fe en el desenvolvimiento impersonal de un contenido ilusorio, etéreo y difuso, una abstracta conciencia del pueblo incapaz de entrar a la acción violenta de la positividad de un objetivo político. Sin la efectiva articulación teleológica del contenido, la violencia es pura forma vacía, pura destrucción.

Desde el punto de vista estratégico, las falencias operacionales de la acción guerrillera hay que buscarlas en la racionalidad política en la que se encuadra y no en el propio dinamismo de su ejercicio. Las metas

intencionalmente escalonadas hacia objetivos determinados conceptual y operativamente prefijados en una escala temporal no es algo que la acción guerrera pueda otorgarse a sí misma, sino que necesita de la lógica del cálculo político que le viene de afuera.⁵ Por lo tanto, si la fecundidad de la negación teórica remite al carácter inescindible de la forma y el contenido, la ineficacia de la violencia práctica remite a una metodología de acción descontextualizada del continuo subyacente que la determina.

Fijar la adecuación entre los fines políticos (Zweck) y los medios corresponde al más alto nivel estratégico (político). Si el medio es la acción armada, su eficacia estratégica remite a la adecuación del fin político (Zweck) con los propósitos específicos de la acción armada (Ziel) (Peltzer, 2014, p.69). Por lo tanto, la carencia de las metas escalonadas a las que se refiere De Zan es una falencia operacional, cuya causa está en un erróneo cálculo político.

Es demasiado superficial y pedante decir que las acciones guerrilleras en Argentina se fundamentaban en mistificaciones ideológicas, tampoco basta con repetir el deficiente lugar

5 Esta afirmación refiere a la diferencia entre guerra absoluta y real, o total y limitada según terminología actual. C. F. Peltzer, 2014, pp. 61-83.



común de que las acciones guerrilleras argentinas de la década de los 70 respondían a una fe mesiánica en el determinismo histórico. Es evidente, de todas formas, que pueden rastrearse nítidos remanentes de estos discursos en la exposición de De Zan. Sin embargo, el objetivo de este trabajo es otro; de lo que aquí se trata es de ver qué significa, qué papel juega y cómo opera la “abstracta conciencia de pueblo” para la estrategia.

Lo inmediato es decir que el contexto ideológico que fundamenta el accionar guerrillero implica una caracterización errónea o equivocada de las condiciones políticas objetivas dentro de las cuales se desarrolla la intervención práctica. Esto es correcto, sin embargo, la tesis de De Zan es aún más radical.

Desde el punto de vista estratégico, la aplicación del método dialéctico pone en juego una tendencia que se orienta hacia la desvalorización y la depreciación del “continuo político”, cuya persistencia por el medio específico del uso de la fuerza es la guerra. Los problemas del cálculo político-racional, la incertidumbre, la probabilidad y el azar, se entienden de algún modo solucionados o conjurados por el principio de inmanencia y la teleología.

Si se cree que con la destrucción de las formas surge por sí solo el mundo nuevo, como argumenta De Zan, entonces el continuo político se diluye y la crítica intencional de las condiciones objetivas (De Zan, 1974, p.116) comienza a ocupar un lugar subordinado a la estrategia operacional. Como si dijésemos que todo aquello que el elemento político aporta para la eficacia de la acción armada esté ya dado por la articulación inmanente e impersonal del sustrato.

La abstracta conciencia del pueblo encierra la negativa al análisis pormenorizado de los elementos que constituyen la realidad política concreta. La acción militar se libera de los contornos que le impone la política y se vuelve el elemento predominante y estructurante del conjunto de la actividad.

El conflicto armado queda como la única referencia para una directriz de acontecimientos y opciones posibles, por fuera del cálculo político que se supone racional. Descontextualizada, y siendo la parte preponderante de un todo que la excede y que se desvanece en cada afirmación de su predominio, la guerra aparece como la positividad del cambio histórico, y la política, su continuidad con otros medios.



5. Conclusión

La argumentación de De Zan apunta a instalar la idea de una linealidad entre la utilización del método dialéctico y la estrategia militarista. El análisis se estructura principalmente a partir de establecer una serie de elementos equivalentes entre el plano de la teoría y el de la praxis. Los elementos que detallamos son los de la negación determinada y el principio de inmanencia. El primero tiene semejanza en el despliegue de la violencia; y el segundo en la tendencia a la supresión estratégica del cálculo político-racional.

Se puede apreciar que el principio de inmanencia invierte su funcionalidad en el traspaso de un plano a otro; en el teórico es condicionante imprescindible de la positividad de la negación; en la práctica opera a la inversa, distorsionando los elementos del cálculo político-racional, ejerciendo una fuerza contraria a la tendencia que aporta efectividad a la acción armada. Por esto, este principio que otorga positividad a la negación en el plano teórico opera en el práctico negándose.

Queda claro que De Zan no plantea un desfase entre la dialéctica y el militarismo, sino que su argumento apunta a una concordancia entre esta

teoría o este método y esta “forma de praxis”. Claro que esta correlación puede ser matizada con ejemplos de fuerzas políticas que se reclaman y se han demandado marxistas, incluso en la época en la que escribió los textos tomados para este análisis, que han utilizado el método dialéctico como su principal herramienta teórica y no han adherido a la estrategia militarista, ni han formado parte de acciones guerrilleras.

Como es sabido, el marxismo y el rechazo al militarismo no necesariamente implica una postura pacifista. Es un tema que claramente, excede los marcos de esta monografía, pero el marxismo ha dado tanto en teoría, como en la práctica pruebas de diversas formas de administrar, conceptualizar y organizar la violencia que exceden la linealidad teórico-práctica establecida por De Zan. Por otra parte, sobran ejemplos de fuerzas políticas que han optado por el militarismo o que han organizado acciones guerrilleras sin considerar a la dialéctica un método válido, ni al marxismo una referencia teórica (Werner & Aguirre, 2009, pp. 259-402).

Por otra parte, no es algo novedoso asignarle al marxismo una inevitable heteronomía, sin embargo, la originalidad del argumento De Zan,



calibrado desde la perspectiva de la filosofía de la liberación, radica en el carácter particular que la heteronimia adquiere cuando se la conceptualiza a partir de la estructura de la dependencia. Tomado desde un punto de vista puramente teórico, la linealidad que De Zan establece entre el método dialéctico y el militarismo no sería un problema estricto del marxismo latinoamericano.

Argumenta que el principio de inmanencia o la fe en la historia, puede recaer en una forma de enajenación en la que los “hombres de acción transfieren su iniciativa política, su capacidad creadora, su responsabilidad y hasta su propia lucidez intelectual a la totalidad impersonal” (De Zan, 1974, p. 115).

Pero puesto que la explicación del movimiento por medio de una teleología inmanente a la “cosa misma” (*arjé en autó*) (o una articulación unida a una totalidad impersonal) es una conceptualización que tiene sus raíces en los postulados lógicos fundamentales del método, es razonable afirmar que la enajenación de la voluntad (y el predominio del uso de la fuerza en el cálculo estratégico que de ella puede surgir) es una problemática del esquema teórico-práctico de la dialéctica que excede los márgenes estrictos de la periferia.

No es entonces en la teoría dónde hay que buscar las causas del carácter específico de heteronomía en la que deriva la aplicación del método dialéctico en la periferia. Para comprender este carácter específico es necesario dar cuenta de las razones históricas que constituyen la estructura de la dependencia.

Vale la pena insistir en la perspectiva teórica de la filosofía de la liberación como el enfoque que, creemos, consolida el rasgo realmente original de la crítica de De Zan. Porque las interpretaciones que acusan al marxismo de derivar inexcusablemente en una heteronomía suelen leer en el marxismo el crudo determinismo económico; o bien, acentuando los orígenes metafísicos de los principios formales de la dialéctica (argumento que De Zan retoma), se afirma que la ausencia de autonomía de la voluntad está dada por la fe ciega en un principio abstracto, especulativo o de origen religioso.

Aquí sin embargo, el marxismo deriva en heteronomía no por aplicar la dialéctica al sustrato material o, si se quiere, económico, que constituye la “cosa histórica” tal los fundamentos del materialismo histórico (Marx & Engels, 2014, pp. 16-31); ni tampoco por subordinar la voluntad a los designios de un principio extramundano;



sino que la heteronomía que se produce en la periferia es la enajenación de la “intencionalidad política” como producto de una configuración particular del propio sustrato político.

Tengamos en cuenta que, por una parte, De Zan concibe, en evidente clave hegeliana, al “espíritu de un pueblo” como el “sujeto de la historia” (De Zan, 1974, p.112); por otra, tal como mencionamos con anterioridad este trabajo, la “cosa histórica” es “cosa política”. Por lo tanto, a partir de estas coordenadas, es lógico entender que la estructura de la dominación es una situación política determinada y particular que refiere al espíritu de los pueblos.

En el artículo que tomamos como base para este trabajo, De Zan expone dos razones históricas que constituyen la situación de dependencia. La primera es que “nuestro propio ser no está dado todavía en sí ni puede ser supuesto como lo en sí desde el comienzo” (De Zan, 1974, p.117). Punto central dónde intenta resolver mediante la aplicación del método hermenéutico tal como está explicitado en su texto de 1975: *Para una filosofía de la cultura y una filosofía política nacional*.

La segunda es que “la estructura de la dependencia no es ya una

duplicación de la conciencia como en la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo [...] sino que implica la presencia de una alteridad irreductible” (De Zan, 1974, p.117). Estas razones históricas que expone De Zan están en sintonía con la argumentación que realiza en un artículo inédito, titulado *Filosofía e historia. A propósito de la cuestión del sentido de la filosofía latinoamericana*, en el cual se resalta la alienación cultural como un rasgo dominante de la estructura de la dependencia y se menciona que una de las consecuencias más nefasta de la situación general de la dependencia es un problema de autenticidad. En otras palabras, la estructura de la dominación es una determinación particular del sustrato político que contiene o implica una situación o una determinación particular de los sujetos históricos entre sí.

A estas dos razones agregamos una tercera que podría leerse como la contraparte de la primera que mencionamos en el párrafo anterior, cuyo contenido alude a las condiciones externas de la filosofía hegeliana, como suele denominarse a las condiciones sociales de producción de una obra, y que da cuenta de la situación histórica y política del dominador.

Dice De Zan: “Una filosofía como la de Hegel es expresión de la



conciencia de sí que ha llegado a tener Europa en cuanto creadora y dueña de su propia historia, de un destino ya coronado de grandes realizaciones que se poseen como patrimonio propio” (1974, p.112). En un polo un pueblo autoconsciente, dueño de su propia historia, poseedor de un patrimonio de grandes realizaciones; en el otro, un pueblo cuyo ser “no está dado todavía en sí.”

De esta concepción es de la cual surge el nuevo contenido que adquiere la categoría de heteronomía en la crítica de De Zan. En este caso, no se enajena la voluntad hacia las determinaciones de la materia, ni hacia un principio metafísico, sino hacia otra determinación del espíritu o bien, ya que en la estructura de la dominación los sujetos históricos, esto es, los espíritus de los pueblos no conforman una “totalidad cerrada”, sino una “multiplicidad irreductible” (De Zan, 1974, p.115), se enajena la voluntad hacia la determinación histórica del espíritu de otro pueblo.

La situación de dominación que describe De Zan se configura entre el espíritu de un pueblo y de espíritu de otro pueblo, entre un sujeto histórico y otro sujeto histórico. El sujeto de la enajenación y el objeto de ella no implican una diferencia de planos existenciales. La estructura de

la dominación equipara los polos en juego al concebirlos desde el mismo sustrato histórico-político. Ambos, dominado y dominante, ejecutan su acción en el mismo plano de la política y de la historia.

Es tema que merece otro trabajo, aunque vale la pena mencionar, la enorme discusión respecto a la búsqueda de autenticidad en las siempre más o menos veladas napas subterráneas de la cultura, que lleva a concebir la necesidad de hacer explícita, dentro de lo posible y mediante algún método preestablecido, una identidad étnica o un *ethos* que pondría en *acto* una totalidad catalizadora de la energía de las masas en un supuesto estado *potencia*⁶ (De Zan, 1974,p.112) y no buscar esa energía ya cristalizada en las manifestaciones de autoorganización concreta de lucha, más o menos institucionales, sea cual fuese la forma que tomen (comités de lucha, consejos de fábrica, coordinadoras interfabriles, asambleas populares, *soviets*, etc.) y más allá de previas develaciones o manifestaciones ideológicas que se crea *a priori* que dichas instituciones deban tener.

Independientemente de esto último, creemos que la gran virtud

6 Para un desarrollo en profundidad de este argumento ver: De Zan, 1975.



conceptual y práctica de la crítica de De Zan es que el concepto de heteronomía ya no significa una enajenación a un principio superior, sea metafísico, científico, materialista o idealista; sino que la enajenación tiene la acritud profana de poner la propia voluntad “a disposición de quienes tienen concretamente el poder real” (De Zan, 1974, p.115).

Referencias

- De Zan, J. (1975). Para una filosofía de la cultura y una filosofía política nacional, en AA.VV., *Cultura Popular y Filosofía de la Liberación*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiros.
- De Zan, J. (1974). La dialéctica en el centro y en la periferia en AA.VV., *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Bonum.
- De Zan, J. (s.f). Filosofía e historia. A propósito de la cuestión del sentido de la Filosofía Latinoamericana. Inédito.
- Marx, K., Engels, F. (2014). *La ideología alemana*. Madrid: Akal. .
- Peltzer, J. (2014). *Jomini & Clausewitz en la Doctrina Operacional Argentina*. Buenos Aires: EUDE.
- Werner, R. & Aguirre, F. (2009). *Insurgencia obrera en la Argentina 1969-1976*. Buenos Aires: Ediciones IPS.



La revolución epistemológica de las mujeres indígenas: una mirada a través de las propuestas de cuatro pensadoras contemporáneas

The epistemological revolution of indigenous women:
a glimpse through the proposals of four contemporary
women thinkers

A revolução epistemológica das mulheres indígenas:
um olhar através das propostas de quatro mulheres
pensadoras contemporâneas

Dora Arce-Rodríguez

Universidad Nacional, Costa Rica

Francisco Javier Rodríguez-Viquez

Universidad Nacional, Costa Rica

Mariana Castillo-Rojas

(ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6210-2828>)

Universidad Nacional, Costa Rica

Recibido: 28/1/2021 • Aceptado: 3/3/2021

Resumen

El presente artículo examina los aportes de cuatro mujeres indígenas guatemaltecas: Lorena Cabnal, Aura Cumes, Gloria Tzul y Emma Chirix. El enfoque del estudio se centra en tres líneas de reflexión comunes entre estas autoras, a saber: la recuperación de la cosmovisión indígena, la crítica al feminismo hegemónico y la reivindicación del cuerpo, del contexto y de la subjetividad como lugares de



enunciación. A partir del diálogo entre sus propuestas, se evidencia el desarrollo de un corpus epistémico particular, centrado en la subjetividad y el contexto sociocultural e histórico de las mujeres como puntos de arranque para comprender la realidad.

Palabras clave: cosmovisión indígena, feminismos, corporalidad, Lorena Cabnal, Aura Cumes, Gloria Tzul, Emma Chirix.

Abstract

This article examines the contributions of four indigenous Guatemalan women: Lorena Cabnal, Aura Cumes, Gloria Tzul and Emma Chirix. The focus of the study is centered on three lines of reflection common to these authors, namely, the recovery of the indigenous cosmovision, the critique of hegemonic feminisms, and the vindication of the body, context and subjectivity as places of enunciation. From the dialogue between their proposals, it is evident the development of a particular epistemic corpus that focuses on subjectivity and the socio-cultural and historical context of women as starting points to understand reality.

Keywords: indigenous cosmovision, feminisms, corporeality, Lorena Cabnal, Aura Cumes, Gloria Tzul, Emma Chirix.

Resumo

Este artigo examina as contribuições de quatro mulheres indígenas guatemaltecas: Lorena Cabnal, Aura Cumes, Gloria Tzul e Emma Chirix. O foco do estudo centra-se em três linhas de reflexão comuns a estes autores, nomeadamente, a recuperação da cosmovisão indígena, a crítica do feminismo hegemónico, e a reivindicação do corpo, contexto e subjectividade como lugares de enunciação. Do diálogo entre as suas propostas, é evidente o desenvolvimento de um corpus epistémico particular que se concentra na subjectividade e no contexto sócio-cultural e histórico das mulheres como pontos de partida para a compreensão da realidade.

Palavras chave: cosmovisão indígena, feminismos, corporeidade, Lorena Cabnal, Aura Cumes, Gloria Tzul, Emma Chirix.

Introducción

Cinco siglos después de la invasión española a sus tierras, los conocimientos ancestrales de las comunidades indígenas perviven en medio de las constantes amenazas. La subsistencia de sus cosmovisiones

es parte de la resistencia histórica de estos pueblos contra la imposición de la lógica de la modernidad occidental. A lo largo esta lucha, las mujeres indígenas han tenido un papel protagónico, aunque hayan sido doblemente invisibilizadas por el colonialismo y el



patriarcado. Hoy sus voces no solo denuncian la discriminación hacia sus poblaciones y las violencias particulares que sufren por su condición de género, clase y etnia, sino que también realizan importantes contribuciones al pensamiento decolonial latinoamericano.

El presente artículo examina los aportes del pensamiento de cuatro mujeres indígenas guatemaltecas: Lorena Cabnal, Aura Cumes, Gloria Tzul y Emma Chirix. Para ello, se enfocarán tres aspectos particulares abarcados por las autoras, que pueden considerarse preocupaciones comunes y, por ende, permiten un diálogo enriquecedor entre sus propuestas: la recuperación de la cosmovisión indígena, la crítica al feminismo hegemónico y la reivindicación del cuerpo, el contexto y la subjetividad como lugares de enunciación. Sus reflexiones han nutrido particularmente al feminismo decolonial y han colaborado con el desarrollo de un corpus epistémico particular que usa la subjetividad y el contexto sociohistórico de las mujeres como puntos de partida para comprender la realidad.

El posicionamiento epistemológico de estas autoras, con base en el diálogo entre sus propuestas, tiene una relevancia particular para el

feminismo latinoamericano, por sus críticas al sesgo occidental que totaliza la experiencia de las mujeres de la región, anulando subjetividades e invisibilizando contextos específicos de opresión. Desde esa perspectiva, se trata de aportes imprescindibles para el campo de las epistemologías críticas feministas latinoamericanas.

Recuperación de la cosmovisión indígena

El entendimiento epistémico y ontológico de las autoras tiene como base su realidad ancestral, es decir, su lugar de enunciación es desde sus raíces. De esta forma, otorgan un valor fundamental a las sabidurías que comparten como pueblos indígenas, así como a las experiencias compartidas en el orden colonial. Al respecto, [Gloria Tzul \(2015a\)](#) señala lo siguiente:

Nuestras interpretaciones se construyen en espacios cotidianos y son el resultado de un largo proceso acumulativo de experiencias y estrategias políticas en el hacer de la vida. Cobran forma y fuerza desde el ejercicio de actualización de las experiencias políticas inspiradas en las rebeliones anticoloniales, y permanentemente disputan y construyen un orden simbólico.



En suma, las comunidades han construido una inteligencia colectiva con capacidad de negociar y asediar a la dominación (p. 12).

De acuerdo con esta pensadora, las culturas indígenas han estado en constante amenaza por las lógicas coloniales que han desplazado sus conocimientos a una posición de poca o ninguna importancia, apostando por una ideología y una forma de existir individualista, en lugar de optar por un pensamiento y modo de vida colectivo. Frente a ello, estas comunidades “han construido sistemas de interpretación política; éstos han tenido efectos al interpelar y fracturar el orden de dominación y explotación colonial prolongada en la república y que hoy día da cuerpo al sistema político en Latinoamérica” (Tzul, 2015a, p. 12). De esta forma, su pensamiento se posiciona críticamente ante la historia que les ha sometido.

Por su parte, Emma Chirix destaca el papel del lenguaje en la transmisión de las visiones de mundo y, en particular, la centralidad de las lenguas indígenas en la reivindicación de esas formas de vida “otras” que han sido víctimas del etnocidio occidental. En su investigación, Chirix (2009) demuestra que en la concepción cultural maya tanto la sexualidad

como la corporalidad eran entendidas en relación directa con la naturaleza. “El lenguaje hablado por la comunidad kaqchikel prioriza la colectividad. Asimismo, comunica los saberes sólo si están asociados a la posibilidad de la experiencia” (Chirix, 2009, p. 149).

La recuperación de los conocimientos ancestrales implica, a su vez, la crítica a esos valores occidentales impuestos sobre sus pueblos por el colonialismo. Esto ha dado paso a un profundo cuestionamiento de las estructuras sociales, particularmente, de las relaciones entre hombres y mujeres. La autora Aura Cumes ha realizado diversas investigaciones al respecto y ha llegado a conclusiones, las cuales ponen en evidencia que existen vínculos sociales distintos entre los sexos dentro de la cosmovisión maya:

En el caso de Guatemala, los pocos registros que existen muestran que los hombres no están en el centro de la conformación de la sociedad como raíz de pensamiento o epistemología, como sí ocurre en el pensamiento cristiano. Lo que dice el Popol Wuj, por ejemplo, es que cerca de once parejas formadoras son las que construyen —después de cuatro veces de ensayo— a la gente: cuatro hombres y cuatro mujeres. A partir de allí deciden crear a la



gente, y no se crea un hombre, se crean cuatro parejas (cuatro hombres primero y cuatro mujeres después). Además, el contenido de los idiomas mayas tiene relación con esto que está escrito en el Popol Wuj. En nuestras ceremonias —no politizadas—, la gente dice cada vez que invoca algo: *matiox che qa tit qa mam* (“gracias a nuestras abuelas-abuelos”) (Yasic, 2014, párr. 45).

Como se puede observar, el análisis crítico que realizan estas autoras no se limita a cuestionar lo colonial, sino que también determina la existencia de marginación y discriminación en sus propias culturas. De allí que pensadoras como Lorena Cabnal también critiquen los aspectos machistas que pueden encontrarse en las poblaciones originarias de América. Para ella, en la cosmovisión indígena se han establecido patrones de conducta que indican cómo se debe comportar una mujer y un hombre a lo interno de la sociedad, limitando y oprimiendo, así, a las demás personas que no “cabén” en estos dos grandes patrones. Como expresa Cabnal (2010), “este sistema establece su base de opresión desde su filosofía que norma la heterorrealidad cosmogónica como mandato, tanto para la vida de las mujeres y hombres y de estos en su relación con el cosmos” (p. 14).

No se trata entonces de una recuperación acrítica del pensamiento indígena, es, más bien, la apropiación de conocimientos históricamente marginados como parte de un posicionamiento teórico y político. Al respecto, son esclarecedoras las palabras de Tzul (2015a):

Nuestras interpretaciones se construyen en espacios cotidianos y son el resultado de un largo proceso acumulativo de experiencias y estrategias políticas en el hacer de la vida. Cobran forma y fuerza desde el ejercicio de actualización de las experiencias políticas inspiradas en las rebeliones anticoloniales, y permanentemente disputan y construyen un orden simbólico (p. 12).

Crítica al feminismo occidental hegemónico

Partiendo de estas posiciones críticas que cuestionan los sistemas de opresión en los que han tenido que desarrollarse, desde su experiencia como mujeres indígenas, las autoras logran aportar una visión con otras aristas de análisis del pensamiento feminista. Su crítica del feminismo hegemónico radica, principalmente, en la universalización de la experiencia de las mujeres a través de la negación de la diversidad del concepto de “mujer”, que invisibiliza



los contextos y las muy diversas formas de violencia. Al respecto Cumes (2009) señala que “quizás el problema de estas vertientes del feminismo es creer que todas las mujeres tienen las mismas problemáticas, los mismos reclamos y que todas —como género— tienen una lucha exclusivamente contra el patriarcado” (p. 32).

En este respecto, y desde las epistemologías críticas feministas, Mohanty (2008) demostró, a partir de un estudio de diversas investigaciones académicas, que ha existido una tendencia del feminismo occidental a generalizar las experiencias de opresión de las mujeres de países considerados “Tercer Mundo”. Esta problemática clasificación, que pone en evidencia, una vez más, el eurocentrismo de la modernidad, contribuye a invisibilizar las subjetividades y los contextos particulares de estas mujeres. Además, provoca que sean relegadas al lugar de “ser colonizado”, víctima indefensa y sin voz. En la introducción de su texto *Bajo los ojos de Occidente. Academia Feminista y discurso colonial*, la autora deja claro ese posicionamiento:

Argumento aquí que las premisas de privilegio y universalismo etnocéntrico, por una parte, y la conciencia inadecuada de la academia occidental sobre el “tercer mundo”, en el contexto

de un sistema mundial dominado por Occidente, por la otra caracterizan una parte significativa de las obras feministas occidentales sobre las mujeres del tercer mundo. Un análisis de la “diferencia sexual” en forma de una noción monolítica, singular, y transcultural del patriarcado o la dominación masculina no puede sino llevarnos a la construcción de una noción igualmente reduccionista y homogénea de lo que yo llamo “la diferencia del tercer mundo” —ese concepto estable, antihistórico, que aparentemente oprime a la mayor parte, si no es que a todas las mujeres de todos los países (Mohanty, 2008, p. 116).

La cita anterior evidencia una grave problemática en el llamado “feminismo blanco” que, como producto de la misma modernidad, arrastra muchos de sus más grandes errores. Suponer y manifestar que pueda existir un mismo concepto que abarque a todas las mujeres del mundo, aparte de ser esencialista, es bastante limitado, pues termina convirtiéndose en otro sistema rígido y opresor. Ese feminismo excluyente de herencia colonial constituye un método más de imposición del pensamiento occidental sobre las poblaciones indígenas. En esta lógica se validan, principalmente, las epistemologías que han sido desarrolladas en la academia, expuestas por personas

76 **La revolución epistemológica de las mujeres indígenas: una mirada a través de las propuestas de cuatro pensadoras contemporáneas**

Dora Arce-Rodríguez, Francisco Javier Rodríguez-Viquez y Mariana Castillo-Rojas



mayormente blancas y con múltiples estudios universitarios.

En tal escenario de exclusión epistémica, los pareceres de las autoras, en particular de Cabnal y Chirix, reivindican el diálogo reflexivo e integrador entre los diversos contextos, posiciones y subjetividades de las mujeres. En este sentido, se recalca la importancia de construir a partir de la diferencia, para lograr articular estrategias comunes para el bienestar de todas:

Este hilo del pensamiento, de la palabra y de la acción feminista comunitaria me ha llevado a ver la importancia de tejer pensamientos con otras mujeres, sean indígenas de los diversos pueblos originarios, o sean “occidentales”, porque creo que nos conviene a todas, propiciar espacios y encuentros para reflexionarnos, para atrevernos a hacer desmontajes y para construir en colectividad transgresión (Cabnal, 2010, p. 25).

Como respuesta a la mirada eurocéntrica colonial excluyente que socava los esfuerzos por articular propuestas de emancipación conjuntas, el sentido de comunidad, propio de la cosmovisión indígena, y el reconocimiento de las opresiones permiten un acercamiento integrador de las diversas construcciones de mundo.

Así, la comprensión de la complejidad humana, a partir del rechazo a la imposición del eurocentrismo totalizador, da paso al desarrollo de una propuesta epistemológica mucho más amplia, integradora y abierta al diálogo constructivo, en pro de la transformación social.

Reivindicación del cuerpo, el contexto y la subjetividad como lugares de enunciación

Sin duda, es necesario conocer los contextos para dilucidar las causas de los fenómenos. En ese sentido, las pensadoras indígenas realizan un aporte epistémico fundamental, al producir conocimiento desde sus propias realidades, desde sus cuerpos, desde la tierra misma que habitan y las habita. Ellas no temen hablar, levantar su voz desde donde se desarrollan sus íntimas vivencias y diversas cotidianidades. Es así como se reapropian de su subjetividad y la convierten en una forma de comprender su realidad.

El pensamiento de las mujeres indígenas busca un posicionamiento epistemológico crítico, ante violencias a las que han sido sometidas durante años. En ese sentido, **Cumes (2014)** reconoce la importancia de que se escuchen las voces de esas féminas, como parte de la



reestructuración social necesaria para mejorar las condiciones de vida de las comunidades:

La idea es permitir que estas prácticas de resistencia nos enseñen las interconexiones complejas de las estructuras de poder que, para el caso de Latinoamérica, sobrepasan la cuestión económica. Algunos análisis de izquierda se refieren al colonialismo solamente como un proyecto económico traído por los procesos de invasión, pero su permanencia muestra que se trata más bien de una imposición, además de económica y política, epistémica, en cuya base se estructuran las sociedades colonizadas (p. 67).

Otro aspecto importante de señalar acerca del posicionamiento epistemológico de estas mujeres indígenas, que a su vez está relacionado con la necesidad de conocer el contexto, es el de cómo abordan a sus sujetos de estudio. A diferencia de la mayoría de las prácticas academicistas que observan y analizan de manera descontextualizada, estas pensadoras reconocen el valor de comprender la vida, los cuerpos, contextos y territorios de las mujeres o comunidades que investigan desde cada uno de esos espacios, para hacerle frente a las múltiples formas de opresión que experimentan. Esto implica una ruptura con la idea de que

se necesita distancia entre la persona investigadora y el “objeto de estudio”; al contrario, ellas abogan por establecer diálogos que permitan la contextualización y la comprensión profunda desde la subjetividad. De ahí que sea fundamental recuperar la voz de quienes son silenciadas.

Por las razones aludidas, los análisis de las estudiosas contemplan los diversos lugares de enunciación desde donde se produce el conocimiento y las relaciones que existen entre estos aspectos. Además, se posicionan a partir de su propia experiencia, es decir, ellas mismas forman parte viva de lo que investigan, así como de sus luchas. Sobre esta forma de construir epistemología, Cabnal (2010) se expresa de la siguiente manera:

El reto de repensarnos y de ir reconociéndonos en sujetos y sujetas con derecho epistémico para crear pensamiento propio y con ello ir estableciendo nuevos paradigmas que nos permitan trascender las opresiones y envolver a las otras y los otros en esta responsabilidad de transformación profunda que es corresponsabilidad de todas y todos, para promover la justicia, la equidad, paz y la vida en plenitud (p. 22).

La comprensión de las formas particulares opresivas que impone sobre ellas su condición de mujeres



indígenas implica, para estas pensadoras, un lugar particular desde el cual pueden posicionarse para criticar la dominación colonial heteropatriarcal occidental. Según Tzul (2015b), esta apropiación del lugar enunciativo también es una respuesta contrahegemónica a la imposición cultural lingüística, pues “[aunque] muchas veces nuestras luchas contra los embates no las sentimos contenidas ni en los lenguajes ni en los actos más conocidos; esto no significó que olvidáramos la cuestión fundamental de nombrarnos como queríamos” (p. 99).

La reivindicación de su subjetividad, a partir del contexto y del cuerpo particularmente, implica, de igual forma, deconstrucción y reconstrucción de sí mismas. La reproducción de estereotipos relacionados tanto con su etnia como con su género y posición social (perpetuados por políticas de segregación, legitimadas y naturalizadas por la sociedad occidentalizada) las reprime de una manera especialmente recrudescida en su dimensión sexual y emocional.

Para Chirix (2014), “estas son construcciones sociales que nacen como una forma dominante de identidad en nuestra sociedad jerarquizada con la función de devaluar, someter y controlar” (p. 213). Esto es perpetuado

por políticas excluyentes que se encuentran legitimadas y naturalizadas por la sociedad occidentalizada. Dicha visión eurocéntrica no solo discrimina a las poblaciones indígenas, sino que también justifica, a través de la dominación cultural, la explotación de sus cuerpos, saberes y territorios.

De esta forma, la revaloración de la identidad de las autoras y de su relación consigo mismas se vuelve, entonces, un acto político vinculado con la experiencia colectiva. Por lo tanto, se trata también de visibilizar el lugar preponderante que han tenido las mujeres dentro de sus comunidades. Para Tzul, es necesario que la transformación de las relaciones sociales se lleve a cabo en el nivel de los roles familiares, de manera que haya una distribución justa de las responsabilidades, la cual permita el bienestar integral de las mujeres. La idea es que estas puedan influir, más concretamente, en las decisiones políticas comunitarias y en la mejora de la calidad de vida de quienes integran la comunidad:

Si vivimos en relaciones sociales que producen comunidad, entonces tenemos que pensar con seriedad que debemos organizar y crear formas de responsabilidad y trabajo compartido entre mujeres y hombres, porque el cuidado no



tiene que ser a costa de la salud de las mujeres. También tenemos que producir maneras en las que participemos plenamente no sólo en el uso de las tierras comunales, sino también en el proceso de la producción de la decisión sobre lo colectivo. Porque ahí se juega la permanencia de nuestra existencia a largo plazo (Tzul, 2015b, p. 99).

Por su parte, Chirix habla de la necesidad de superar el discurso colonial, para recuperar visiones de mundo que pongan la atención en la subjetividad de las personas y les permitan relacionarse de maneras más amorosas y solidarias. En ese sentido, la autora se posiciona desde una perspectiva crítica de los derechos humanos, que no solo rechaza la mirada occidental eurocéntrica, además coloca a las personas como agentes de lucha y reivindicación social. Debido a lo anterior, la estudiosa afirma que es imprescindible apropiarse de la subjetividad más allá del individualismo inculcado por la modernidad occidental, para comprenderse como parte de un tejido social que conforma la colectividad:

La subjetividad no trata solo lo personal sino lo social, es saber y sentir quién soy y lo que existe a mi alrededor; es conocer el proceso histórico, identificar las políticas de segregación, asimilación y

etnocidio que el Estado, los grupos de poder económico y sectores ladinos siguen promoviendo para mantener sus privilegios y marcar siempre las desigualdades. La subjetividad invita a interpretar y no a naturalizar nuestra vida y nuestra identidad, a partir de raíces históricas, económicas, políticas y culturales para poder dar respuesta a las distintas causas de la opresión” (Chirix, 2014, p. 211).

En ese sentido, se da paso a la corresponsabilidad que vincula a los seres humanos con su comunidad y permite la construcción de sociedades en las que el bienestar común tiene un papel preponderante. Se trata, por tanto, de un posicionamiento que cuestiona directamente las dicotomías individual/social, modernidad/barbarie, cuerpo/mente, etc., a partir de la comprensión contextualizada de la realidad y de nuevas relaciones inter- e intrapersonales.

Reflexiones finales

El análisis de los posicionamientos de estas cuatro autoras, sin lugar a dudas, pone de manifiesto la resistencia epistemológica de las mujeres y de los pueblos indígenas en América Latina. Si bien estas pensadoras no necesariamente se reconocen como feministas, sus propuestas se



encuentran muy alineadas con el pensamiento crítico y decolonial feminista desarrollado en las últimas décadas en el Sur Global.

Es interesante observar cómo las demandas de autonomía intelectual para pensar(se) y repensar(se) desde la fuerte crítica al feminismo occidental están presentes en los movimientos de mujeres en todo el mundo. Esta es, indudablemente, una de sus principales estrategias, con el afán de apropiarse de su capacidad de producir conocimiento, como estrategia contrahegemónica ante los diversos sistemas de opresión que condicionan su vida y restringen su aptitud de incidencia en la propia realidad.

En ese sentido, se hace necesario destacar el potencial transformador que tienen estas aproximaciones críticas para el movimiento y la teoría feministas. Los problemas de articulación entre las agrupaciones sociales y las dificultades que instan llevar a cabo estrategias de acción política a mediano y largo plazo, en defensa de los derechos de las mujeres, están fuertemente vinculados con el origen liberal del feminismo. La falta de horizontalidad, la invisibilización de factores como el colonialismo, el racismo y el clasismo, al igual que el establecimiento de agendas de trabajo que no toman en cuenta la

diversidad de voces para integrarlas en las mesas de diálogo constituyen algunos de los aspectos que alejan a muchas mujeres de estos espacios.

La comprensión de la diversidad humana y, particularmente, de las identidades culturales, subjetividades y contextos particulares es indispensable para tejer redes de apoyo entre mujeres. No se trata solamente de pensar en incidencia política o acción social, sino también de crear espacios seguros donde desarrollar relaciones afectivas que contribuyan al bienestar emocional de todas ellas. Cabe recordar que, para que puedan ejecutarse estrategias conjuntas, es necesaria no solo una buena coordinación basada en comunicarse efectivamente; además, se requiere confianza, compañerismo y sororidad/solidaridad.

La opresión patriarcal que compartimos puede ser nuestro lugar de encuentro para que, con base en nuestras experiencias particulares, podamos construir propuestas integrales más efectivas contra las distintas violencias que sufrimos las mujeres en nuestros contextos específicos. La lucha por nuestra dignidad humana requiere esfuerzos conjuntos, pues implica una deconstrucción de las imposiciones de la modernidad occidental, que dé paso



a la transformación social y la configuración de relaciones sociales más justas e igualitarias.

Leer a estas autoras implica conocer su visión de mundo, así como el modo por medio del cual son confrontadas con nuestra propia concepción de la realidad y nuestra relación con nosotras mismas. Ya sea a partir del cuestionamiento a la individualidad androcéntrica, al patriarcado cristiano que nos priva del placer de nuestros propios cuerpos, etc., las propuestas de las estudiosas nombradas permiten que nos miremos desde sus posturas epistemológicas y que, por tanto, nos hagamos preguntas que nos pueden resultar incómodas y a la vez transformadoras.

Como personas investigadoras somos enfrentadas a otras visiones de mundo, a otras realidades que quizás desconocíamos o de las que sabíamos muy poco. Esto conlleva tanto un reto intelectual como una decisión ética, en relación con nuestra propia práctica epistemológica. Tenemos, por tanto, la responsabilidad de repensarnos y reconstruirnos a la luz de conocimientos situados, es decir, en vínculo con aspectos concretos de la vida de las mujeres. La opresión no es algo abstracto y, en consecuencia, nuestra aproximación a ella no puede ser si no ocurre a partir de la

subjetividad y el contexto particular donde ocurre.

Referencias bibliográficas

- Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: "El feminismo comunitario"*. Madrid: ACSUR-Las Segovias.
- Chirix, E. (2009). Los cuerpos y las mujeres kaqchikeles. *Desacatos*, (30), 149-160.
- Chirix, E. (2014). Subjetividad y racismo: la mirada de los otros y sus efectos. En Y. E. Miñoso, D. G. Correal y K. O. Muñoz (Eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Cumes, A. (2009). Multiculturalismo, género y feminismos: mujeres diversas, luchas complejas. En A. Pequeño (Comp.), *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (pp. 29-53). Quito: FLACSO Ecuador / Ministerio de Cultura.
- Cumes, A. (2014). Esencialismos estratégicos y discursos de descolonización. En M. Millán, *Más allá del feminismo: caminos para andar* (61-86.). México: UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de Occidente. Academia Femista y discursos coloniales. En L. Suárez y A. Navaz (Eds.), *Descolonizando el feminismo. Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Valencia: Universidad de Valencia.



- Tzul, G. (2015a). ¿Cómo construyen crítica las comunidades indígenas? Un acercamiento a las formas de la exclusión epistémica. *Lasaforum Review*, XLVI(1), 12-13.
- Tzul, G. (2015b). Mujeres indígenas: Historias de la reproducción de la vida en Guatemala. Una reflexión a partir de la visita de Silvia Federici. *Bajo el volcán*, 15(22), 91-99.
- Yaksic, M. (2014). Aura Cumes: “Tenemos que sacudimos las telarañas del pensamiento único que encubren el despojo”. Recuperado de <https://latinta.com.ar/2017/04/aura-cumes-tenemos-que-sacudimos-las-telaranas-del-pensamiento-unico-que-encubren-el-despojo/>



Memoria y globalización de una *huaca* en el Perú: los inicios de la iconización de Machu Picchu (1910-1915)

Memory and Globalization of a *Huaca* in Peru: the
beginnings of the iconization of Machu Picchu
(1910-1915)

Memória e globalização de uma *huaca* no Peru: o
início da iconização de Machu Picchu (1910-1915)

Yazmín López-Lenci

Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM)
Perú

Recibido: 22/03/2021 - Aceptado: 20/05/2021

Resumen

El presente estudio aborda el inicio del proceso de construcción moderna del ícono por excelencia de memoria cultural, territorial y nacional que es emblemático de la globalidad para el Perú: Machu Picchu. Para ello, propone el registro de la genealogía simbólico-cultural que ha dado origen al ícono andino-amazónico, a inicios del siglo XX, a partir de una relectura crítica que interrelacione relatos de viajes, informes de expediciones científicas, catálogos naturalistas y visuales, así como narrativas periodísticas y textualidades ligadas a la industria naciente del turismo. A partir del análisis del surgimiento del relato del “descubrimiento” de una “ciudad perdida”, el artículo analiza los datos sobre los cuales se basa este relato y los objetivos con los cuales fue articulado desde 1910 con la serie de expediciones científicas y arqueológicas a la región del Cusco.



Palabras clave: Machu Picchu; globalización; memoria; relatos de viajes; modernidad

Abstract

This article addresses the beginning of the modern construction process of the icon par excellence of cultural, territorial and national memory that is emblematic of globality for Peru: Machu Picchu. To this end, it proposes the record of the symbolic-cultural genealogy that has given rise to the Andean-Amazonian icon in the early twentieth century, from a critical interpretation that interrelates travel chronicles, reports of scientific expeditions, naturalistic and visual catalogs, as well as journalistic narratives and textualities linked to the growing tourism industry. From the analysis of the emergence of the story of the “discovery” of a “lost city”, the article analyzes the data on which this story is based and the objectives with which it was articulated since 1910 with the series of scientific and archaeological expeditions to the region of Cuzco.

Keywords: Machu Picchu; globalization; memory; travel narratives; modernity

Resumo

Este estudo aborda o início do processo de construção moderna do ícone por excelência da memória cultural, territorial e nacional emblemática da globalidade do Peru: Machu Picchu. Para o efeito, propõe o registo da genealogia simbólico-cultural que deu origem ao ícone andino-amazoniano no início do século XX, a partir de uma releitura crítica que inter-relaciona relatos de viagens, relatórios de expedições científicas, catálogos naturalistas e visuais, bem como narrativas jornalísticas e textuais ligados à indústria nascente do turismo. A partir da análise da emergência da história da “descoberta” de uma “cidade perdida”, o artigo analisa os dados em que esta história se baseia e os objetivos com os quais foi articulada desde 1910 com a série de expedições científicas e arqueológicas à região de Cuzco.

Palavras chave Machu Picchu; globalização; memória; narrativas de viagem; modernidade



*ú eres la realidad terrestre y en el espíritu
infinita!
Machu Picchu, sálvanos
de nuestra vida
sácanos de la persona humana invital
sácanos de la lección y la mentira.
Piedra sobre piedra
Vida sobre vida.
(...) Pero estamos a tus pies, Machu
Picchu,
Yo y el Cusco, porque tú eres la Eterna
Vida,
el constante estar en suspenso,
aplastados tú y yo de yanquis y autobuses
y valijas!*

(Martín Adán, 1961-1963)

Después de diez años de la celebración y/o conmemoración oficial del Centenario del “Descubrimiento de Machu Picchu para el Mundo” (como fue declarado por el gobierno el año 2011), no me voy a ocupar del debate sobre quién llegó primero o mapeó primero Machu Picchu, ni sobre el llamado *misterio* arquitectónico y arqueológico, temas sobre los cuales existe una profusión de documentales, artículos, exposiciones, blogs y homenajes. En este artículo haré otro dibujo: aquel que debiera despejar los trazos ocultos de Machu Picchu como un constructo de la globalización cuya invención involucró a una serie de actores, intereses e instituciones imbricados en procesos específicos de globalización y

modernidad en América. Por ello, propongo entender a Machu Picchu como un ícono de memoria multivocal que se visualiza y lee como el Perú y el Cusco, pero que nace en 1911 como un constructo cultural panamericano. Este ícono de memoria es usado como marca publicitaria del turismo en el país, pero, simultáneamente, es uno de los lugares arqueológicos en donde los habitantes de la región surandina hacen un uso tradicional como espacio ceremonial, que se transforma en sagrado por ritos de agradecimiento y propiciación que se efectúan en el mes de agosto: el más importante del ciclo anual andino. Durante los últimos cincuenta años se refuerza en Perú un uso moderno de los sitios arqueológicos mediante el ciclo de representaciones del *raymi* (fiesta o celebración) contemporáneo en diversos lugares del Cusco y otros departamentos.

Machu Picchu (MP) se convierte en el ícono multidimensional conflictivo del Perú en fase de globalización porque su excepcional arquitectura incaica ensamblada con el paisaje andino atrae a miles de turistas y viajeros internacionales, generando desiguales ingresos económicos entre determinados sectores empresariales y los grupos



de residentes locales que tienen una filiación genealógica antiquísima con el lugar. Las celebraciones fomentadas por el Estado y la empresa privada, del “Centenario del Encuentro de Machu Picchu con el Mundo Occidental 2010-2011”¹ en el año 2011², estuvieron marcadas por los debates sobre los peligros que acechan a la ciudadela por el exceso de visitas, la alerta urbanista por el desmesurado crecimiento del poblado Machu Picchu Pueblo, y la polémica por el retorno de las piezas arqueológicas retenidas por la Universidad de Yale por más de 90 años. La década de 1920 había inaugurado el flujo de visitantes hacia Machu Picchu, que desde entonces no deja de incrementarse. En este proceso de iconización, la década de 1980 consolida la modernidad de Machu Picchu a partir de su declaración oficial como “Santuario Histórico” y “Zona de Reserva Turística Nacional” (1981), así como “Patrimonio Cultural de la Nación” y “Patrimonio Mundial, Cultural Natural” (1983). Sin embargo, una enorme oscuridad, entendida comúnmente como

“misterio”, obstruía incorporar a la huaca de Machu Picchu en la comprensión de procesos sociales, políticos, económicos y culturales de los últimos cien años en el Perú, como la globalización y las relaciones interamericanas a inicios del siglo XX.

Machu Picchu es un espacio sagrado andino desde tiempos ancestrales, y para los peruanos nunca fue desconocido desde su construcción en el siglo XV d.C. para Pachacutec Inca Yupanqui como centro de su hacienda real, la cual conservó su estructura arquitectónica a pesar de cubrirse de vegetación abundante desde el siglo XVI (Rostrowski: 2001[1953] 311-338). Ya investigaciones históricas han seguido el rastro de su existencia en los inicios de la historia occidental peruana a través de documentación colonial, como lo demuestra la mención del pueblo de *Piccho* en la crónica colonial de 1565 escrita por Diego Rodríguez de Figueroa, editada por Richard Pietschmann en 1910 (Rowe, 1987; 1990; 2003, 117-121).

En el siglo XVIII, el mapa de Pablo José Oricain, “El partido de Urubamba” (1791), ubica el sitio de Intihuatana (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2008); y en el XIX, un grupo de cinco mapas de prospecciones mineras fechados entre 1868 y 1910 denomina el lugar como “Huacas del

1 El 28 de septiembre del 2010 el Presidente de la República, Alan García, presidió en Palacio de Gobierno la ceremonia oficial de inauguración del Centenario.

2 El año 2011 fue declarado oficialmente como el “Año del Centenario de Machu Picchu para el mundo”. Cf. Decreto Supremo 116-2010-PCM. En: Diario *El Peruano*, 31.12.2010.



Inca”. El empresario Augusto Berns funda en 1867 una empresa minera – Compañía Anónima Explotadora de las Huacas del Inca– y con la autorización del gobierno de José Balta para operar en la zona, puede vender los “tesoros” encontrados a coleccionistas europeos y norteamericanos (Sánchez Hernani, 2008).

Los aportes de la historia y arqueología señalan que la quebrada de Picchu, ubicada a medio camino entre los Andes y la floresta amazónica, fue una región colonizada por poblaciones andinas provenientes de las regiones de Vilcabamba y del Valle del Urubamba en busca de una expansión de sus fronteras agrarias. Las evidencias indican que la agricultura se practica en la región desde, al menos, el año 760 a. C.; y a partir del año 900 de nuestra era se expande considerablemente el área agrícola “construida” (andenes). Sin embargo, el emplazamiento específico de la ciudad no presenta huellas de haber tenido edificaciones antes del siglo XV. Hacia 1440, durante su campaña hacia Vilcabamba, la quebrada de Picchu fue conquistada por Pachacútec (1438-1470), quien organizó la construcción hacia 1450 de un complejo urbano habitado por una población móvil que oscilaba entre 300 y 1000 habitantes.

Machu Picchu formaba parte de una región densamente poblada que incrementó su productividad agrícola a partir de 1440, y fue por ello parte de una red amplia de centros administrativos (Patallacta, Quente, Marca). La comunicación intrarregional era posible gracias a las redes de caminos incas: ocho (8) caminos llegaban a Machu Picchu. Pero Machu Picchu era también, de acuerdo a Lumbreras, un mausoleo: un santuario dedicado a los muertos, especialmente a un muerto: Pachacútec (2005). Esta idea se refuerza con los recientes estudios urbanísticos del Perú antiguo que destacan la sacralidad y caracterización ceremonial del complejo de MP, siendo entendida como un “*finis mundi*, el punto terminal del mundo civilizado de aquel entonces y una suerte de atalaya que otea desde sus alturas la inmensidad de un mundo inexplorado que asoma desde los Andes hacia la Amazonia” (Canziani, 2009, p. 458).

Machu Picchu es parte de la visibilidad global del Perú, es ícono multivocal que se visualiza, lee y escenifica como el Perú insertado en un escenario global, en donde el turismo juega un rol estructurante. Desde el año 1997 la sistemática presión del sector privado del turismo ha ido en aumento dentro de un debate sobre la privatización de los



sitios arqueológicos para ser transformados en recursos, y por tanto, la huaca mayor de la memoria cultural cuzqueña potencia su condición de espacio de disputas políticas³. En la primera década del siglo XXI es elegido como una de las siete “Maravillas Modernas de la Humanidad” (2007), y en junio del 2014, el “Mejor Destino Turístico del Mundo” por el portal web Hostelworld.com; en mayo del 2016 como el “Mejor Destino Turístico del Mundo” por Tripadvisor; y en 2017 como la “Mejor atracción turística” por los World Travel Awards (WTA), considerados como los premios ‘Oscar’ del turismo en el mundo. Sin embargo, mantiene su condición ancestral de espacio sagrado andino (López Lenci, 2005; Lumbreras, 2005).

Si la memoria es un fenómeno culturalmente producido, propongo la comprensión de Machu Picchu como un ícono de memoria. Paul Ricoeur definió la memoria como presente del pasado (1999, p. 6),

3 En 1999 se llevó a cabo la primera gran huelga general de protesta para impedir la construcción de un teleférico en MP. Por primera vez en la historia del Perú se realizaba una movilización social que paralizaba totalmente la ciudad en defensa del patrimonio arqueológico; y particularmente el “caso del teleférico” mostró que Machu Picchu como lugar arqueológico es uno de los principales símbolos de la memoria cultural cusqueña, que sirvió para enfrentar el autoritarismo de la década 1990-2000.

esto es, cada individuo tiene la posibilidad de activar el pasado en el presente y así definir su identidad personal y la continuidad de sí mismo en el tiempo. A su vez, el proceso de activar el pasado en el presente es social e interactivo, pues supone la existencia de individuos insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, culturas e instituciones. Maurice Halbwachs ya señalaba en 1925 que las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente e incluyen una visión de mundo (representación general de la sociedad, necesidades y valores); y si lo social está presente hasta en los momentos más individuales, de manera que el ejercicio de la memoria se da con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales compartidos, es porque el recordar es posible cuando se recupera la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva (Halbwachs, 1992). Pero como los marcos son históricos y cambiantes, la memoria antes que un recuerdo es siempre una reconstrucción; y las memorias narrativas encuentran los sentidos del pasado porque son construcciones sociales comunicables a otros (Bal, 1999). Si, por un lado, el pasado deja huellas materiales, psíquicas y simbólicas, las cuales al ser evocadas y ubicadas en un marco que les otorga sentido por una



memoria narrativa, pueden adquirir el poder de revelar o sacar a la luz lo encubierto (Ricoeur, 1999); por otro, la experiencia individual construye comunidad en el acto compartido de narrar y escuchar. Por su parte, el concepto de *lugar de memoria* refiere las realidades históricas y culturales en que la memoria se ha encarnado de manera selectiva y simbólica (Nora, 1984).

Los aportes de las investigaciones sobre la memoria deberán ligarse a la comprensión de la espacialidad (Soja, 2008) como un producto social complejo, creado colectivamente, que define nuestro hábitat, lo que descarta la reducción del espacio físico a mero escenario neutral. Dicho espacio socializado crea nuestra biografía y geohistoria. Para Soja, la vida humana es espacial, temporal y social, simultánea e interactivamente, por lo que está siempre comprometida en una dialéctica socio-espacial. Si lo social y lo espacial están mutuamente entrelazados (así como el tiempo y el espacio), no es posible sostener la neutralidad del espacio físico y su reducción a mero escenario, pues la geografía en la que estamos insertos puede intensificar o atenuar procesos de dominación económica, política y cultural, así como diferentes formas de discriminación. Desde estas perspectivas, de

la memoria y la espacialidad, abordaremos el análisis del grado cero de la construcción icónica de Machu Picchu como lugar de memoria americano a inicios del siglo XX.

Uno: Una empresa oficial de información

La *Unión Internacional de Repúblicas Americanas* se funda en los Estados Unidos en 1890 con el objetivo de crear una industria de información latinoamericana bajo la dirección de William Eleroy Curtis, quien organizó la información sobre las capitales del comercio latinoamericano reunida por los comisionados especiales entre 1884 y 1885. A pesar de no hablar español ni portugués, percibe la necesidad de hacer que América Latina sea mejor conocida por el estadounidense promedio, y por eso publicará a partir de 1891 el *Handbook of the American Republics* y organizará una espectacular exhibición de América Latina en la Feria Mundial de Chicago. Se trataba de coleccionar y de procesar materiales originales de México, América Central y Sudamérica, aplicando la experiencia y los conocimientos prácticos empleados recientemente en el oeste de los Estados Unidos. Debe anotarse que ya en 1904 se había empezado la construcción del Canal de Panamá, y en



1906 el Secretario de Estado Elihu Root había realizado una exitosa visita a Sudamérica, y demandaba información exacta y actualizada de la región. En 1907 el exministro de Estados Unidos en Argentina, Colombia y Panamá, John Barret, es elegido director de la Unión Internacional de Repúblicas Americanas con el interés de consolidar y expandir el rol de la institución. Barret renombra a la institución como Unión Panamericana en 1910, año en que consigue la inauguración del local permanente en Washington e inicia a expandir la recolección y distribución de información, a través de la *Commerce Series*.

El objetivo de crear una industria de información latinoamericana se vio reforzada por el rol que tuvo la National Geographic Society (NGS), institución que se había fundado en 1888 en Washington D.C. por distinguidos exploradores e inspectores del Oeste de los Estados Unidos (Major John Wesley Powell y Henry Gannet⁴), y que contó entre sus primeros miembros con personajes

asociados a las oficinas y agencias del gobierno. La NGS editaba la revista *National Geographic* como un boletín de informes, monografías, mapas y gráficos, sin rentabilidad económica. Sin embargo, desde 1898 con el nombramiento de Alexander Graham Bell (el inventor del teléfono) como presidente de la NGS, la política de esta enfocó la difusión popular del conocimiento geográfico, cobrando el boletín una dimensión nueva. El director de la revista, Gilbert Grosvenor, se encargó de asumir la nueva política: fomentar el acercamiento popular a la geografía a través del especial cuidado en la edición de una revista, su contenido visual y la venta de membresías anuales. Las fotografías pasan a convertirse en el eje principal de la revista⁵ a partir de 1905, con la publicación sin precedentes de 11 páginas de fotografías de la ciudad de Lhasa (Tíbet) y de 32 páginas con fotos de las Filipinas. Solo en 1905 el número de miembros de la Sociedad

4 John Wesley Powell, geólogo y etnólogo, lideró en 1869 la primera expedición hacia el río Colorado a través del Gran Cañón, y Henry Gannet fue el pionero dibujante de mapas de las Montañas Rocosas. Cfr. Gilbert Grosvenor, *The National Geographic Society and its Magazine*. Washington, D.C.: National Geographic Society, 1957. Págs. 10-11.

5 El nuevo rol de la fotografía es explícito en las siguientes líneas del editor Grosvenor: "The illustration made the *National Geographic* magazine and the magazine's life depends on getting better and better pictures. The professional writer always patronizes the photographer. All right, let him, but pay no attention to him, but go ahead and get pictures." Véase: Charles McCary, "Let the world hear from you." En: *National Geographic Index 1888-1988*. Washington, D.C.: National Geographic Society, 1989. Pág. 27.



creció de 3400 a más de 11.000, y se inició así un fenómeno de transformación que culmina en uno de los sucesos más notables de la historia de la industria editorial en Occidente y que coincide con el nuevo interés de los Estados Unidos por América Latina. Ya en 1917, la revista tenía una circulación de 500.000 ejemplares, en 1954 pasa los dos millones, y en 1980 cuenta con 10,7 millones de suscriptores y una circulación que rebasa los 30 millones de ejemplares en todo el mundo. En la actualidad, la NGS llega a más de 230 millones de familias en 163 países cada mes a través de sus cinco revistas, el canal de televisión National Geographic Channel o “Nat Geo”, documentales, películas, programas de radio, libros, videos, mapas y medios interactivos⁶.

Esta inmensa empresa multimedial ha destinado fondos a cerca de 8.000 proyectos de exploración, desde los iniciales en Alaska (1890) y las expediciones de Hiram Bingham a Machu Picchu hasta los descubrimientos de fósiles en varios continentes. En

la actualidad, la Sociedad desarrolla más de 500 expediciones y proyectos exploratorios en diferentes partes del mundo con un presupuesto anual de cinco millones de dólares. En el año 2009 dedicó la publicación de su primera guía de viaje completa de Sudamérica al Perú con *Traveler Peru*, cuya edición en inglés tuvo un tiraje de 17.000 ejemplares y se distribuyó principalmente en Estados Unidos, Canadá y Europa. Del mismo modo, ese año Promperú logró el patrocinio del canal de TV Nat Geo para la emisión durante su programación del spot publicitario “Vive la Leyenda”, con el logo de Machu Picchu 100 años.

En 1907 las ediciones de la NGS comienzan a difundir informes bajo la configuración de diarios de viaje concebidos como vívidos testigos visuales y redactados con una escritura simple y franca que debía incitar imágenes en la mente del lector. La producción de testigos visuales estuvo ligada a la promoción e implementación de nuevas técnicas fotográficas que permiten a los lectores apreciar los contrastes del terreno, de la vegetación y de los usos agrícolas de manera inédita, añadiendo un nuevo conocimiento y apreciación del ambiente físico. La nueva política institucional apuntaba a reforzar la percepción pública

6 La revista se publica en inglés y en otros 28 idiomas. Otras revistas de la NGS, como *National Geographic Traveller*, *National Geographic Adventure*, *National Geographic Kids* y *National Geographic Explorer* tienen más de 11,5 millones de lectores. Además, desde que publicó el primer libro en 1907, la NGS ha sacado más de 2000 títulos en 32 idiomas y edita más de 150 libros al año.



de nuevas oportunidades concretas y de crecimiento en «the Far South» a través de una serie de artículos y de la implementación de subvenciones anuales para exploración e investigación. Si la fundación de la NGS había coincidido con la inminente clausura de la época de expansión de la gran frontera oeste dentro de los USA⁷, la reorganización de ella coincidió con el deseo de los Estados Unidos de obtener información confiable y detallada sobre el área, durante mucho tiempo descuidada, de América Latina⁸.

Dos: Hiram Bingham, coleccionista de rasgos latinoamericanos

El reverendo Hiram Bingham I fue el líder de la primera misión protestante estadounidense en Hawaii (1820), que influyó en la creación de un estado polinesio bajo el sistema legal anglosajón y el reconocimiento y sometimiento oficial a la religión cristiana, además de haber realizado una exitosa campaña de alfabetización, convirtiéndose en la más

“exitosa” de las misiones protestantes del siglo XIX. Hiram Bingham II navegó, como su padre, alrededor del Cabo de Hornos, pero llegó más lejos: hasta las islas Gilbert en Micronesia, en donde redujo el lenguaje nativo a la escritura traduciendo la Biblia al “gilbertese”, todo lo cual contribuyó a consolidar el prestigio de la familia Bingham dentro de los círculos de la iglesia que mantenían misiones extranjeras. Sin embargo, Hiram Bingham III nace el año (1875) en que su padre, enfermo con disentería a los 43 años, debe abandonar su trabajo misionero para recluirse en una casa en Honolulu, en donde vive gracias a una exigua pensión de la Junta Estadounidense de Comisionados para Misiones Extranjeras. Hiram Bingham III había estudiado en el Seminario Teológico de Andover como su abuelo y su padre; y durante sus cuatro años en la Universidad de Yale fue miembro activo del YMCA⁹, participaba de las actividades religiosas del campus

7 A diferencia de la National Geographic Society, la American Geographical Society se había fundado en Nueva York en 1851 durante la época de la apertura del trans-Mississippi Oeste.

8 Valerie Fifer, *United States perceptions of Latin America 1850-1930. A “New West” South of Capricorn?* Manchester and New York: Manchester University Press, 1999. Pág. 163.

9 La Young Men’s Christian Association (YMCA), o Asociación Cristiana de Jóvenes, es un movimiento social juvenil ecuménico, fundado en Londres por Sir George Williams el 6 de junio de 1844, para combatir los problemas de alcoholismo y ludopatía de los jóvenes trabajadores durante la Revolución Industrial, proponiendo el estudio de la biblia. Ya en 1851 se crearon las primeras asociaciones americanas en Montreal y Boston. Recuperado de: <https://www.ymca.org.uk/about/history-heritage>, 17.03.2021.



universitario y formaba parte de la “Yale Volunteer Band” a fin de enrolarse en una misión de evangelización en el extranjero. Después de concluir sus estudios de historia en Yale regresa a Hawaii, en donde será designado pastor de la Misión Palama en Honolulu, puesto que abandonará en 1898 interrumpiendo así la tradición de pobreza de la saga de los Bingham.

Bingham III era encargado de cursos en la Universidad de Yale en Historia y Geografía de Sudamérica cuando, en 1909, llega al Perú, después de haber participado como delegado de los Estados Unidos en el Primer Congreso Científico Panamericano de Santiago de Chile. Bingham viajaba del Cusco a Lima para completar su recorrido de la antigua ruta colonial entre Lima, Potosí y Buenos Aires, con el fin de recoger informaciones sobre la gente, la historia, la economía, la política y el ambiente físico de Sudamérica. Con el manual *Hints to Travellers* (1906 [1862]), recopilación de consejos de viajes publicada por la Real Sociedad Geográfica de Londres, Bingham llega de manera casual al sitio de Choquequirau, en donde recorre por primera vez un vestigio arquitectónico de la antigüedad peruana y sudamericana.

Como delegado oficial que había visto en el Congreso Panamericano la oportunidad para la exploración de un continente que se ha apropiado como suyo (Bingham, 1911), el viajero no buscaba ciudades incas ni tenía referencia alguna de Choquequirau. Solo quería llevarse consigo un catálogo de “rasgos sudamericanos” como información acerca de obstáculos sociales, geográficos y raciales al progreso, que debían ser de utilidad para las actividades comerciales externas de su país. Ya su trabajo de maestría en historia, *The Growth of American Supremacy in Hawaii*, le había permitido reconocer la convergencia de los intereses religiosos y comerciales como el camino de expansión del poder de los Estados Unidos en el Pacífico (Bingham, 1989).

Por otro lado, Bingham se había dedicado durante ocho años a coleccionar material para escribir una historia de las guerras de independencia sudamericanas y las biografías de San Martín y Simón Bolívar. En *The Journal of an Expedition across Venezuela and Colombia, 1906-1907* (Bingham, 1909) se propone estudiar no solo el país donde Bolívar vivió y combatió, y visitar los escenarios de las batallas de Boyacá y Carabobo, sino la exploración, durante cuatro meses, de la ruta de la



campana más celebrada de Bolívar. Con este libro Bingham logra el primer reconocimiento como académico y explorador.

Bingham regresó del viaje al Perú en 1910 con tres cráneos y otras “antigüedades” halladas por él en Choquequirau, y, sobre todo, con una visión optimista para “capturar” el mercado sudamericano. Como observador privilegiado se autoatribuye la objetividad de una descripción que los promotores o “boosters” comerciales no están en capacidad de realizar¹⁰:

The occasional political riot that takes place, of no more significance than the riots caused by strikers with which we are all too familiar at home, is no reason

why we should be afraid to endeavor to capture the South American market. There is not the slightest question that there is a great opportunity awaiting the American manufacturer and exporter when he is willing to grasp it with intelligent persistence and determination (H. Bingham, 1911, pp. 387-388).

La pretensión de una “apreciación inteligente” de Sudamérica que favoreciera las relaciones comerciales en el continente se sustenta en sus viajes previos y en el levantamiento, hecho en 1907 para la Universidad de Yale, de 25.000 fichas bibliográficas referidas a las colecciones latinoamericanas de las bibliotecas del Congreso y de las Universidades de Harvard, Princeton y Yale. El fichaje de bibliografía en inglés serviría de base para construir un catálogo temático de historia, política y geografía hispanoamericana, pues hasta esa fecha la investigación sobre América Latina en Estados Unidos se reducía a las vidas de los conquistadores españoles, las campañas emancipadoras y la evolución de la práctica política en el siglo XIX. Temática que leía en inglés porque no había aprendido español, de manera que la bibliografía compilada presentaba citas en francés o alemán, pero ninguna en castellano.

10 Véase: H. Bingham, *Across South America: An Account of a Journey from Buenos Aires to Lima by Way of Potosi, with Notes on Brazil, Argentina, Bolivia, Chile, and Peru*. Boston y Nueva York, El Riverside Press Cambridge: 1911; págs. 387-388 y 392. El autor intenta presentar aquellos “rasgos sudamericanos” en relación con la historia de los Estados Unidos, al apuntar que muchas características sociales de los “sudamericanos” son muy similares a las que los viajeros europeos encontraron en los Estados Unidos cincuenta años atrás. Para suavizar sus críticas, remarca que las “repúblicas sudamericanas” lograron su independencia cincuenta años después que los “americanos”, y que las dificultades de progreso en ellas radican en los obstáculos naturales y en las “antipatías raciales”, que son de mayor gravedad que en los Estados Unidos.



Tres: Exploración y cartografía de Los Andes, del Pacífico al Valle del Amazonas

La lectura en 1910 de una nota a pie de página del libro de Adolph Bandelier *The Islands of Titicaca and Koati* refiere la existencia de la montaña Coropuna como el punto culminante del continente; dato que corrobora en el mapa del Perú de Antonio Raimondi, donde se la considera como la más alta del hemisferio occidental (Bingham, 1922). Dos años antes una mujer exploradora de los Estados Unidos, Annie Peck, había reclamado haber alcanzado la cumbre de América al escalar el Huascarán, en la Cordillera Blanca de los Andes peruanos. De acuerdo a su lectura de Raimondi, la señora Peck no habría llegado a la montaña más alta del continente —que no sería el Huascarán, como ella lo publicitó, sino el Coropuna, ubicada al sur de Choquequirau: región que acababa de conocer en su primer viaje al Perú—.

Como historiador joven que ya contaba con un primer reconocimiento como académico y explorador después de la publicación sobre su viaje por Venezuela y Colombia, pero cuyo interés primario era escalar montañas sin ser especialista en ello, surge la posibilidad de vincular la

ascensión al Coropuna con la búsqueda de ruinas incaicas dentro de un proyecto de expedición científica.

Este proyecto tenía objetivos de carácter arqueológico, topográfico, cartográfico y geográfico, que confluían en el reconocimiento científico de una región considerada inexplorada en el sur del Perú. Estos objetivos fueron el estudio topográfico y cartográfico de los Andes desde el océano Pacífico hasta el valle de Vilcabamba, la búsqueda de las denominadas “ruinas incaicas” en el Urubamba, el mapeamiento de la montaña Coropuna y el estudio geográfico del Lago de Parinacochas.

La Universidad de Yale a través de su presidente, Arthur Twining Hadley; del secretario, Anson Phelps Stokes; y del tesorero, George Parmalee Day¹¹, patrocinó el proyecto porque Bingham le adjudicó a la búsqueda de las “ruinas” el carácter de primer rango. A la Universidad de Yale se asociaron otros patrocinadores de la expedición como la familia del estudiante de Yale, Edward Harkness, articulados tanto por intereses comerciales como por razones filantrópicas. De manera que Bingham

11 George Parmalee Day creó la cuenta especial “South American Fund”, que recibía las contribuciones financieras y pagaba las cuentas a pedido de Bingham. Cfr. Alfred Bingham. Op. cit., pág. 129.



obtuvo gran parte del financiamiento privado (del petrolero Harkness, la United Fruit Company, la W.R. Grace & Company, la Winchester Arms Company, del empresario cauchero Stuart Hotchkess) gracias a la posibilidad de explorar una región no mapeada por los Estados Unidos que abarcaba desde el Cusco hasta el Océano Pacífico (Bingham, 1989).

Los miembros de la expedición fueron el explorador aficionado Lincoln Elsworth, que había estado en la región ártica y en la Antártica, había trabajado en América del Sur como topógrafo para la construcción de ferrocarriles y en la península de Yucatán en excavaciones arqueológicas. El padre de Elsworth fue patrocinador porque quería apoyar la vocación exploradora del hijo, de manera que Bingham lo designa como el “ingeniero arqueólogo” de la expedición. Otros miembros fueron Herman Tucker, que había tenido experiencia como escalador y como asistente topógrafo de una expedición a Alaska; Paul Baxter Lanius, que había vivido en el Perú, sabía hablar español, y era hijo de un ingeniero de minas que también apoyó económicamente el proyecto con el fin de asegurarle experiencia laboral; el profesor de química en Yale, Harry Ward Foote; el profesor asistente de Geografía en Yale, Isaiah Bowman; y el cirujano

William Erving. La obra cartográfica y topográfica fue encargada al topógrafo de la Inspección Costera y Geodésica de los Estados Unidos, Kai Hendriksen, por el Presidente William Howard Taft, cuyo apoyo e interés directo lo consigue Bingham en la Conferencia Comercial Panamericana de 1910 realizada en Washington, donde se promovía a Sudamérica como área de inversiones y como mercado para los productos norteamericanos (Bingham, 1922) (A. Bingham, 1989).

El plan de trabajo presentado por Bingham a los directivos de la Universidad de Yale para obtener el financiamiento y el apoyo logístico necesario (Yale Peruvian Expeditions, Sterling Library of Yale University, 1911) precisa el objetivo exploratorio en el Valle de Vilcabamba, “las ruinas de Choquequirao”, la montaña Coropuna y el lago de Parinacochas:

It is the object of this Expedition to explore a portion of Peru which has not been scientifically studied hitherto. The amount and kind of information will be limited only by the number and individual ability of the men who compose the expedition, and the time at their disposal.



Según el propósito declarado en la fijación del campo de trabajo y en el numeral a) de los Special Problems, del Plan de Trabajo ([Yale Peruvian Expeditions, 1911](#)), el explorador H. Bingham llega a Lima en 1911 en busca de la “perdida” Vitcos, cuyo rastro en los valles de Vilcabamba y Urubamba lo encontró en el historiador peruano Carlos Romero. Este, a partir de su conocimiento de las primeras crónicas coloniales y, sobre todo, de su descubrimiento de la crónica del padre Calancha (*Corónica moralizada de la orden de San Agustín*, 1639), discute la identificación de Choquequirau con la última residencia inca hecha por Antonio Raimondi y por el explorador francés Conde de Sartiges en el siglo XIX.

En Lima, Bingham se asegura el apoyo gubernamental ([A. Bingham, 1989, pp. 137-138](#)) del Presidente Augusto B. Leguía¹², a quien había

conocido en 1909 con ocasión de su viaje anterior al Perú; dado que presenta su expedición como de peculiar interés para el presidente norteamericano Taft. Obtuvo así la concesión de credenciales de exoneración de control de equipaje en las aduanas, y la asignación de una permanente escolta militar, así como la asesoría del director del Museo de Historia Natural, Max Uhle, y de la Sociedad Geográfica de Lima, de la que recibe mapas. Su informante más importante en el Cusco fue el recién elegido rector norteamericano de la Universidad San Antonio Abad, Albert Giesecke, quien le facilita datos y contactos claves, como el campesino Melchor Arteaga y el hacendado Alberto Duque, por quienes habría sabido de la existencia de “ruinas” en el bajo Urubamba, entre Torontoy y San Miguel. Por otro lado, se le puso en conocimiento de la existencia del nuevo camino que atravesaba el valle del bajo Urubamba, construido gracias a la iniciativa del gobierno y de los hacendados de la región, el mismo que llevaría a los lugares buscados.

12 El primer encuentro entre el Presidente Leguía y Bingham será en 1909 cuando nuestro viajero llega a Lima, última estación de su primer recorrido por el Perú, que relata así: “My first duty the next day was to call on President Leguía, report on what I had seen at Choquequirau and tell him how very hospitably we had been received in the interior towns and cities. After talking with him for a few moments, we were no longer at a loss to understand why the Prefects and sub-Prefects of Peru had been so courteous to us, for their chief is himself the soul of courtesy. Well-traveled, well-educated, speaking English fluently, a trained business man, not in the slightest degree the type of South American President with wick

novel-readers and playgoers are familiar, he impressed us as a man who would do his best to advance the welfare of Peru without caring in the least how his own affairs might prosper in the meantime.” Cfr. *Across South America*. Op. Cit., págs. 376-377.



A dos días de su llegada al Cusco, el 5 de julio de 1911, Bingham halla unos huesos en las cercanías de la ciudad, en la quebrada de Ayahuaicco, que cree “antedate the Incas by a thousand years” (Bingham, 1912a). El hallazgo de los antiquísimos “huesos del Cusco” fue considerado por él como su primer “descubrimiento”. En la tarde del 23 de julio de 1911 Bingham y su escolta, el sargento e intérprete Carrasco, llegan a Mandor Pampa para ubicar a Melchor Arteaga, quien referirá en quechua la existencia de construcciones incas en la cima de la montaña Machu Picchu, en tierras cultivadas por arrendatarios suyos, aceptando guiar al viajero por el precio de un sol, es decir, centavos de dólar. Arteaga –que conoce el camino y las «ruinas»–, Carrasco –que habla quechua y castellano– y Bingham salen de esa localidad el 24 de julio a las 10 de la mañana. Después de una caminata de tres cuartos de hora llegaron a la ribera del río Urubamba, que cruzaron con dificultad por el puente San Miguel, para emprender luego la ascensión de una cuesta durante una hora y veinte minutos, y llegar alrededor del mediodía a la cima. Allí viven tres familias de agricultores arrendatarios de Arteaga, instalados desde hacía 8 años. Un niño campesino mostrará a Bingham los edificios incaicos en la cima de Machu Picchu, además de

las desenterradas terrazas sembradas por los miembros de las tres familias con maíz, papas, camotes, caña de azúcar, pimientos, tomates, frijoles y grosellas.

Bingham anota en su diario la existencia de casas, calles y graderías más finas que en Choquequirau, instala el trípode y toma muchas fotografías para después hacer un esbozo con las partes visibles de la ciudad: el cerro con el *Intihuatana*, la Plaza Sagrada, la gradería con piscinas, el templo circular y los bloques de casas que flanquean las graderías. Después de algunas horas de permanencia en el lugar, retornaron al campamento en Mandor Pampa. Lo notable es que Bingham no informó a sus compañeros sobre lo visto en la cima. Bingham había llegado a Machu Picchu sin valorar en ningún momento la dimensión de su encuentro y continúa indagando por la ubicación de otras “ruinas” a través de su intérprete Carrasco.

El interés primario de Bingham continuaba concentrado en el hallazgo de los huesos glaciares que había encontrado dos semanas antes en los alrededores del Cusco. Semanas después deja en la cima del lado oeste de la montaña Coropuna una bandera de los Estados Unidos y otra de la Universidad de Yale, creyendo ser



el primer hombre que llegó al punto más alto del continente americano o hemisferio occidental (Bingham, 1912a) (Bingham, 1913).

En diciembre de 1911, cuando antes de embarcarse de regreso a su país, H. Bingham da una conferencia en la Sociedad Geográfica de Lima (Bingham, 1912b) y cuando en la víspera de Navidad del mismo año a su llegada a Nueva York es abordado por periodistas, publicita sus “descubrimientos” en Perú y en Estados Unidos: ocho ciudades pre-incas e incas, una roca de petroglifos en el valle de Majes y haber explorado el valle de Aobamba (Bingham, 1912a). Pero sobre estos hechos y hallazgos destaca en primer plano lo que para él es decisivo. Se trata de un hallazgo y una hazaña: su «descubrimiento paleontológico»: el de los huesos glaciares del Cusco porque, según él, cambiarían lo conocido acerca de la historia del ser humano en América, y su inédito ascenso al Coropuna.

En el primer anuncio sobre los trabajos de exploración en el Perú difundido por la revista *National Geographic* en abril de 1912¹³, Machu Picchu no se menciona como un

descubrimiento sensacional, sino que debe entenderse incluido dentro del descubrimiento “*of eight Inca and pre-Inca temples*” (Bingham, 1913). El interés está enfocado en el hallazgo de los “huesos del Cusco” y el ascenso al Coropuna, como lo muestra la prioridad (en tamaño y ubicación) dada a la vista panorámica de esta montaña nevada en las fotografías incluidas.

Sin embargo, la estela de estos récords de 1911 se desvanecerá pronto: la escaladora estadounidense Annie Peck, de 62 años, quien le había reclamado a Bingham que el Perú es “su país particular”, llegó días antes que él a una de las cimas del Coropuna, a la cima oriental (Kimberley, 2017), en donde erigió una bandera amarilla de la Liga Sufragista Juana de Arco con la inscripción “Votes for women” (A. Bingham, 1989). Sobre todo, en junio de 1912 gracias a la incorporación del osteólogo George Eaton¹⁴ a la segunda expedición y a su estudio *in situ* de los depósitos de grava, es que este puede detectar que

13 “Explorations in Peru”. En: *The National Geographic Magazine*. Published by the National Geographic Society. Hubbard Memorial Hall, Washington, D.C. Volume XXIII, N°4, abril 1912. Págs. 417-422.

14 Los “huesos del Cusco” no sólo fueron cuidadosamente fotografiados sino que enviados en 1911 al Peabody Museum at Yale University para ser examinados por George F. Eaton. Después del regreso de Bingham en diciembre de 1911 a New Haven, los primeros artículos sobre los resultados de la expedición fueron los tres ensayos dedicados a los “huesos del Cusco”, publicados por el *American Journal of Science*.



los supuestos huesos glaciares más antiguos del hemisferio occidental eran restos de ganado vendidos en el mercado de abastos del Cusco, dato que Bingham mantuvo en reserva después de su regreso en 1912¹⁵. Pero a pesar de estos fiascos, el explorador de Yale ya en una carta de junio de 1911 se había apropiado de Machu Picchu denominándola «mi nueva ciudad inca», porque su hallazgo le parecía ofrecer la posibilidad de construir un excelente relato, como lo muestra la carta escrita a su esposa Alfreda:

I started to tell you yesterday about my new Inca City, Macchu Picchu. It is far more wonderful and interesting than Choquequirau. The stone is as fine as any in Cuzco! **It is unknown and will make a fine story.** I expect to return there shortly for a stay of a week or more¹⁶. (A. Bingham, 1989, p. 27)

15 La National Geographic Society invitó a Bingham antes de concluir la segunda expedición de 1912 a dar una conferencia en el congreso anual de la institución, pero allí Bingham solo incluyó una breve referencia a los “huesos del Cusco”, sin mencionar que en verdad no se trataban de huesos glaciares. Días después del congreso, Bingham solicita a los editores de la revista *National Geographic* que omitan la parte de su conferencia referida a los huesos. Se sabe que la humillación de Bingham fue grande al desmoronarse las glorias de su primer “descubrimiento”, hecho que nunca le pudo perdonar a George Eaton. Cf. A. Bingham., pág. 147. A pesar de todo ello, todavía en la edición extraordinaria de la revista *National Geographic*, destinada a la expedición de 1912 y publicada en abril de 1913, Bingham insiste en su “primer descubrimiento”: “another discovery made in 1911 was of the so-called Cuzco bones. The age of certain human and other bones found interstratified with glacial gravel near Cuzco was provisionally estimated by Prof. Isaiah Bowman, the geologist of the 1911 expedition, as from 20.000 to 40.000 years. These bones were brought to New Haven and submitted for examination to Dr. George F. Eaton, osteologist of the Peabody Museum.” Pág. 490.

Bingham había logrado atraer el interés de la NGS al regreso de su primera expedición y conseguido el financiamiento (\$10.000) para la segunda¹⁷, que se denominó: *The Peruvian Expedition of 1912 under the auspices of Yale University and the National Geographic Society*, y se llevó a cabo entre junio y diciembre. Los objetivos consistían en realizar excavaciones en el Cusco y alrededores; en la exploración y localización de “nuevas ruinas” mencionadas en las crónicas coloniales, el levantamiento arqueológico de un mapa de la antigua provincia de Vilcabamba con planos detallados de ciudades antiguas y otras construcciones incas, el estudio de las

16 En esta carta escrita el 25 y 26 de julio de 1911 le envía fotografías de los huesos glaciares encontrados dos semanas antes, como testimonio de su sensacional descubrimiento. (El subrayado es mío). Cf. Alfred Bingham., op. cit., pág. 25.

17 La segunda expedición contó con un financiamiento de \$25.000, que asumió la Universidad de Yale (10.000), la National Geographic Society y el petrolero Edward Harkness (5.000).



relaciones entre los diferentes grupos de “ruinas”, excavaciones y recolección de material arqueológico de cada lugar. Esto significaba la continuación del trabajo iniciado en 1911, de manera que debía completarse el mapa arqueológico y topográfico de Vilcabamba, iniciar el estudio arquitectónico de nuevas localidades, y emprenderse las excavaciones sistemáticas en ellas. Además debía continuarse con el estudio de la flora y fauna, así como de las enfermedades de la región. La expedición se presentó como una empresa científica constituida por ocho áreas de interés: la topografía, la geología, la meteorología (se establecieron estaciones meteorológicas en Cusco y Santa Ana), la patología, la osteología, la selvicultura, la antropología y la arqueología¹⁸. Con posterioridad a la expedición, y ya como parte de su construcción imaginaria de Machu Picchu, Bingham escribió:

The work of the Expedition was confined to a small section of Southern Peru lying within a radius of one hundred miles of Cuzco, the capital of the ancient Inca Empire. The principal work undertaken by the Expedition was in connection with the ruined city

18 Hiram Bingham, *Plan for 1912. The Expedition to be called the “Yale-National Geographic Society Peruvian Expedition of 1912”*. Manuscrito.

of Machu Picchu, discovered in 1911 and believed to be an earlier Inca capital than Cuzco. The ruins were cleared of jungle, mapped, and excavated. More than one hundred burial caves were opened and a large amount of anthropological material was collected. It is believed that the ruins of Machu Picchu are the most important that have been discovered in South America during the past three centuries (Hiram Bingham, *The Peruvian Expedition of 1912*. Manuscrito).

Cuatro: el relato del “descubrimiento” de una maravilla americana

El fenómeno del “descubrimiento” puede definirse como el gesto de convertir a los conocimientos (discursos) locales del país “descubiertos” en conocimientos nacionales occidentales asociados con formas y relaciones de poder también occidentales (Pratt, 2010). Supone un proceso de apropiación de conocimientos locales dentro de un enfoque agresivo de la dimensión heroica de los “descubridores” que, tras haber logrado superar todas las barreras geográficas, materiales, logísticas y políticas, lograron imponer su presencia física y oficial en los “nuevos” espacios.



El acto de “descubrimiento” en sí mismo consiste en aquello que es considerado como pura experiencia pasiva, la experiencia del “ver”. El “descubridor” o pintor verbal debía, desde el punto de vista narrativo, transformar en significante un no-evento, pues dentro del paradigma victoriano el “descubrimiento” en sí mismo no tenía experiencia propia, y para volverse real el viajero (o sobreviviente) debía retornar a casa cargado de textos como un nombre, un mapa, un diario, un libro de viaje o un informe destinado a la Real Sociedad Geográfica de Londres, la Foreign Office y la Sociedad Misionera de Londres. La retórica del “descubrimiento” victoriano construyó tres estrategias discursivas que le asignaban valor cualitativo y cuantitativo: la estetización del paisaje; la densificación significativa del paisaje que es representado como extremadamente rico en material y sustancia semántica y al que se le añaden referentes materiales que lo ligan explícitamente a la cultura local del explorador; y la relación de superioridad o dominio del observador sobre lo observado (Pratt, 2010). Este síndrome del “descubrimiento” será asumido y trasladado por Bingham al continente americano, de manera que con el carácter de imposición física y apropiación de conocimientos locales que los europeos

desarrollaron en África Central durante la época victoriana, en el Perú de la década de 1910 y con las expediciones norteamericanas, se afianzará una nueva forma de relación interamericana, que también se estaba articulando en Centroamérica.

Simultánea a la mitificación de Machu Picchu en los Andes es el develamiento de la ciudad maya Quiriguá, fundada alrededor del año 426 d.C. en el valle aluvial del río Motagua como enclave estratégico para la agricultura intensiva, el comercio y la extracción de jade y obsidiana hasta el siglo IX (Sharer y Traxler, 2012). Quiriguá es también, como Machu Picchu, Patrimonio Cultural de la Humanidad y uno de los destinos turísticos más importantes de Guatemala. Análogamente a la ciudad inca, se convirtió a inicios del siglo XX en uno de los objetos centrales de la exploración científica occidental en la región maya.

En la década de 1840, a partir del viaje de John Stephens y Frederick Catherwood, relatado en los *Incidencias de viaje en Centroamérica, Chiapas y Yucatán*, la cultura maya nace como emporio civilizatorio original para la naciente comunidad arqueológica transnacional, especialmente estadounidense (Stephens, 1971/2: 101-106). El viajero



Stephens había llegado como “delegado confidencial” del presidente de Estados Unidos ante la Confederación Centroamericana, con el mandato de explorar posibilidades para la construcción de un ferrocarril interoceánico (Shoonover, 1991). *Incidentes de viaje en Centroamérica*, así como los textos de Fenimore Cooper y H.R. Schoolcraft, anclan la construcción de la especificidad de la identidad estadounidense en el gran pasado indígena americano, lo que le permite a Stephens equiparar el Partenón con la ciudad maya de Copán (Stephens, 1971/1: 45).

La elaboración retórica de los viajeros incide en el supuesto carácter bárbaro de los habitantes guatemaltecos de la región, que no reconocen la belleza del tesoro maya, para después integrar el pasado indígena guatemalteco al tiempo presente de los Estados Unidos como joven nación, pues “la belleza de la escultura, la solemne quietud que se perturbaba únicamente por la trepa de los monos y el parloteo de los loros, la desolación de la ciudad, y el misterio sobre ella suspendido” generaba en el explorador “un interés mayor, si fuera posible, que el que yo jamás sentí en medio de las ruinas del Antigua Mundo” (Stephens, 1971/1: 48).

Los proyectos de apropiación física y simbólica de los “tesoros” mayas tuvieron varios momentos. El proyecto de Stephens para comprar ciudades mayas enteras y enviarlas a Nueva York, para la construcción de un Museo de Antigüedades Americanas (Lerner: 2005, 83), no pudo llevarse a cabo y se redujo al traslado de algunos dinteles y objetos pequeños. Hacia 1851 una misión británica conformada por el austríaco Karl von Scherzer y el alemán Moritz Wagner asumió el encargo oficial de llevar los monumentos para el Museo Británico, proyecto que también fracasó. Posteriormente, en 1881 Alfred Maudslay llegó a Quiriguá, no con el objetivo de transportar a Londres las estelas mayas sino de registrarlas a través de fotografías que fueron presentadas en la Exhibición Internacional de Sevilla de 1892 y en la Exposición Mundial Colombina de Chicago, en 1893 (Krizová: 2019, 182).

En 1909, los terrenos de Quiriguá pasaron a ser propiedad de la compañía estadounidense United Fruit Company (UFCo), que controlaba el 80% de la producción bananera y parte de la infraestructura de transporte en Centroamérica. Fruto de un entramado de política y arqueología (Schávelzon:1988), nace el Parque Tropical de Quiriguá, como un sitio



museo y jardín botánico, configurado como la vitrina del trabajo civilizatorio de la empresa (Colby, 2011). Como parte del convenio firmado con la Escuela de Arqueología Americana (SAA, por sus siglas en inglés) se iniciaron desde 1910 cuatro campañas de excavaciones sistemáticas en la selva de Quiriguá, bajo la dirección E.L. Hewett y la asistencia de S. Morley, siendo un emblema del “creciente patriotismo o regionalismo de los patrocinadores de la arqueología estadounidense” en el momento de máxima expansión de la UFCo. Como continuadores de la raza “atlante”, los directivos de la empresa construyeron un discurso civilizatorio por el cual la selva sería reemplazada por campos y jardines, así como el cultivo original del maíz, por el del banano. Este discurso se consolida con la inauguración de un hospital moderno con vista a la “metrópoli antigua” de Quiriguá (Krizová: 2019, 184-87; Matarredona: 2021, 10-11).

Simultáneamente a las expediciones de H. Bingham en el Cusco y Machu Picchu, los primeros informes de las excavaciones mayas fueron también publicados en revistas científicas y de divulgación popular. Entre 1911 y 1912 Hewett publica en el *Bulletin of the Archaeological Institute of America*; en 1912 Morley publica “Quirigua,

an Ancient Town, 1.400 Years Old” en *Scientific American* (Morley, 1912). Como en el caso de Machu Picchu, 1913 será el año fundamental de la divulgación internacional para Quiriguá, pues la revista *National Geographic* le dedica dos artículos.

Es notable la coincidencia de los relatos sobre las ciudades inca y maya, pues Hewett en 1911 también utiliza el tropo del desentierro. Él mismo la describe como “una ciudad enterrada, en el más literal de los sentidos”, que exigirá esforzadas tareas de limpieza para descubrir fragmentos de fachadas y cornisas de carácter escultórico (Hewett, 1911). Un artículo en la revista de la NGS la describe como «the most perfect pieces of carving I have yet seen among American antiquities», y destaca la buena accesibilidad así como las facilidades de investigación otorgadas por la UFCo (Sands, 1913, p. 338). Los resultados de la excavación de la última campaña de 1914 fortalecieron la narrativa identitaria estadounidense así como las ambiciones hegemónicas en el sur del continente, al ser presentados en la Exposición Panamá-California de 1915, en conmemoración de la apertura del Canal de Panamá, bajo el lema “The Story of Man through the Ages” (Hewlett, 1915) ¹⁹.

¹⁹ Durante las décadas de 1920 y 1930 Quiriguá crecerá como un símbolo identitario nacional



Ya en enero de 1913, en el discurso ofrecido por Bingham en el banquete anual de la National Geographic Society, celebrado en Washington con ocasión del homenaje al “descubridor” del Polo Sur, Capt. Roald Amundsen, y al “descubridor” del Polo Norte, Almirante Robert Peary²⁰, y al regreso de la *Second Peruvian Expedition Yale University-National Geographic*, concentra los éxitos de sus exploraciones a la identificación de ciudades antiguas peruanas, y sobre todo de la ciudad enterrada, la “Ciudad Blanca” de Machu Picchu.

Machu Picchu (“an awful name”) pasa a ocupar en este discurso, por primera vez, un lugar privilegiado porque le asigna ser el lugar de donde partieron los incas antes de fundar el imperio en el Cusco (Bingham, 1913). Y por primera vez redefine públicamente lo que habría sido el objetivo de su trabajo anterior y le da un nuevo objetivo a las exploraciones siguientes: se trata ahora de probar la relación de Machu Picchu con el imperio incaico

tardío, a partir de las excavaciones y del material arqueológico traído por su expedición a los Estados Unidos. Bingham recibe el público reconocimiento y es honrado por el explorador Robert Peary (“*his discoveries of these ancient cities have astounded the scientists of the world*”), y por el embajador británico James Bryce (“*he has revealed immense fields of further inquiry, which had not been little thought of until he went there*”).

Así va naciendo el relato del “descubrimiento” de una “ciudad perdida” en medio de la narración de las aventuras, accidentes y dificultades del escalador, arqueólogo y fotógrafo. Es también el nacimiento de Bingham como “descubridor”. En el informe publicado por la revista de la NGS en abril de 1913 bajo el título “In the Wonderland of Peru”, que será el primero en que se difundirá internacionalmente la existencia de Machu Picchu, Bingham se presenta como su “descubridor”, como el civilizado que halla por primera vez la ciudadela desconocida por los conquistadores españoles.

para Guatemala, al mismo tiempo que se continuaban las excavaciones y reconstrucciones a cargo del Instituto Carnegie en Washington, para empezar a consolidarse en 1935 con la publicación de *Guía de las ruinas de Quiriguá* (Morley, 1935).

20 “Honors to Amundsen and Peary”. En: *National Geographic*. Volume XXIV, N°1, January 1913. Págs. 113-130.

No refiere los nombres de los varios “visiting Peruvians” que señala haber encontrado escritos en las paredes de granito, nombres que serán borrados en 1912 en dos días por un trabajador bajo sus órdenes. En su



libro *Inca Land* (Bingham, 1922), el viajero anota que gracias a las inscripciones que encuentra en las paredes de granito de uno de los edificios más finos puede enterarse de que la ciudad fue visitada por Agustín Lizárraga en 1902. Sin embargo, en la versión final de su historia, *Lost City of the Incas*, de 1948, Bingham elimina toda alusión a Lizárraga para adjudicarse con exclusividad la primicia del encuentro, después de haber escrito al día siguiente de haber subido por primera vez a Machu Picchu, el 25 de julio de 1911, en una página de su diario que Lizárraga es el “descubridor”. La posibilidad de que el terreno haya sido cultivado por campesinos desde muchas décadas atrás tampoco la considera. Al regreso de su expedición de 1912, Bingham escribe:

(...) **erasing from the beautiful walls the crude charcoal autographs of visiting Peruvians**, one of whom had taken the pains to scrawl in huge letters his name in thirty-three places in the principal and most attractive buildings (H. Bingham, 1913, p. 452)²¹.

Así menciona a Lizárraga en 1922:

21 Hiram Bingham, “In the Wonderland of Peru. The work accomplished by the Peruvian Expedition of 1912, under the auspices of Yale University and the National Geographic Society”. En: *National Geographic*, April 1913, N° 4. Pág. 452. (El subrayado es mío).

Leaving the ruins of Machu Picchu for later investigation, we now pushed on down the Urubamba Valley, crossed the bridge of San Miguel, passed the house of Señor Lizárraga, first of modern Peruvians to write his name on the granite walls of Machu Picchu, and came to the sugar-cane fields of Huadquiña (H. Bingham, 1922, p. 219)²²

Posteriormente, en 1948, su versión final del “descubrimiento” sufre otra transformación pues en *Lost City of the Incas*, Lizárraga ya no tiene lugar:

It fairly took my breath away. **What could this place be? Why had no one given us any idea of it?** (...) Suddenly we found ourselves standing in front of the ruins of two of the finest and most interesting structures in ancient America. Made of beautiful white granite, the walls contained blocks of Cyclopean size, higher than a man. The sight held me spellbound. (...) **Would anyone believe what I had found?** (...)

Machu Picchu was reported to exist as an interesting archaeological site as early as the unsuccessful attempt of Wiener to find it in 1875. **We know that Lizarraga had been treasure**

22 Hiram Bingham, *Inca Land. Explorations in the Highlands of Peru*. Op. Cit. Pág. 219



hunting on these forest-clad slopes at least the years before our visit to the cave (H. Bingham, 1948, pp. 165-166; 215)²³.

La construcción del discurso del descubrimiento parte de la eliminación de Lizárraga en un proceso de dos etapas: primero (1913) se trata de “borrar” su nombre y “limpiar” sus graffitis de las hermosas paredes de granito, y después (1922) de inscribirlo dentro de la categoría negativa de buscador de tesoros, para insistir, después de eliminar a Lizárraga, en que ningún cusqueño conocía la ciudadela, ni siquiera los campesinos que allí vivían. A ello se suma el silenciamiento de la información según la cual las ruinas en gran parte ya habían sido con anterioridad objeto de operaciones de limpieza y despeje por los campesinos arrendatarios, como lo muestran fotografías tomadas por él mismo el día 24, pero nunca publicadas en sus libros.

La eliminación de personas, méritos y datos es paralela a la elaboración monumentalizadora de un contradictorio subrelato histórico aparecido por primera vez en la revista de NGS: Machu Picchu es identificado con Tampu Tocco, el lugar de

nacimiento del primer inca Manco Cápac, pero es al mismo tiempo la ciudad sagrada de los últimos incas. Bingham describirá a “my citadel” como el refugio elegido hacia el 800 d.C. por los seguidores de los Amautas (sabios o maestros) que huían después del saqueo del Cusco de una invasión sureña. Estos Amautas habrían construido un imperio que ocupó los Andes durante sesenta generaciones, y posteriormente había sido convertido en la capital de un nuevo reino, Tampu Tocco. Pero hacia 1300 d.C. Tampu Tocco fue abandonada, cuando el Cusco ya gozaba de la gloria de ser la capital del Imperio Peruano.

A partir de una traducción al inglés hecha por Markham (1873)²⁴, Bingham cita al cronista indígena Pachacuti Yamqui Salcamayhua para sostener que Manco Cápac y sus hermanos abandonan Tampu Tocco, se instalan en el Cusco y fundan la dinastía incaica; como homenaje a la casa de sus padres construye en la vieja ciudadela un templo con tres ventanas (Bingham, 1922). Pero además, tras la invasión de Pizarro

23 Hiram Bingham, *Lost City of the Incas. The Story of Machu Picchu and Its Builders*. New York: Duell, Sloan and Pearce, 1948. Págs. 165-166 y 215. Los subrayados son míos.

24 El libro de C.R. Markham, *Narratives of the rites and laws of the incas, with notes and introduction* (1873), contiene la traducción al inglés del manuscrito de Pachacuti, aunque no hay traducción de los textos en quechua y los dibujos se reproducen de manera aproximativa.



en 1534, Machu Picchu nuevamente se habría convertido en la casa y refugio de las Vírgenes del Sol, sacerdotisas del “más humano culto de la América aborigen”. El relato de Bingham se construyó bajo la ávida lectura de las traducciones al inglés que Markham hizo de las crónicas españolas y de las viejas obras de viaje y exploración editadas también por Markham desde la Hakluyt Society. *La Historia del Perú* (1892) de Markham, y *La Historia de la Conquista del Perú* (1847) de William Prescott, son las guías bibliográficas básicas de las fabulaciones de Bingham.

Dentro de esta política de expansión de la frontera de información en América Latina, que tuvo su apogeo entre 1900 y 1930, debe ubicarse el interés en cofinanciar las expediciones ideadas y comandadas por Hiram Bingham, así como las excavaciones en Quiriguá. Este financiamiento tuvo un carácter inédito en la política de expediciones de la National Geographic Society porque será a partir de ella que se ampliarían las áreas de interés, quebrando la orientación meramente geográfica de la institución que hasta el momento solo había apoyado o patrocinado la cartografía de picos, montañas, glaciares y volcanes, como en las expediciones a Alaska en las que se «descubre» el segundo pico más

alto en Norteamérica, Mount Logan; o aquellas que intentaban conquistar el Polo Norte a partir de 1898 y que culminarían exitosamente con la llegada del almirante Robert Peary en 1909. Por primera vez se trataba de financiar una «expedición arqueológica», y aunque se hizo con ciertos reparos, el éxito que se obtuvo con la edición de abril de 1913 fue rotundo. La publicación inédita de 186 páginas de fotografías, dibujos, mapas y textos dedicadas al levantamiento cartográfico y excavación de Machu Picchu marcará un hito en la política editorial de la revista, porque a partir de entonces la National Geographical Society cubrirá cualquier tipo de expedición, viaje, vuelo o excavación que prometa una expansión de la frontera de información, un relato exitoso y una difusión amplia. Y es dentro de esta reorientación institucional que la construcción de relatos en los «diarios de viaje» de la revista va a conquistar un lugar preeminente. Es en este espacio de difusión masiva que nace el constructo transnacional Machu Picchu.

La construcción progresiva del relato del «descubrimiento» en los diferentes informes de la revista sobre las «expediciones» al Perú de 1912, 1913, 1914 y 1915, y en los posteriores libros de Bingham, consolidan la línea narrativa inaugurada en



1912. Se monta sobre la articulación de una serie de adjudicaciones que parten de la ficcionalización de este primer encuentro en la identificación con el legendario Tampu Tocco, con lo que configura un *espacio mítico imperial* desde el cual se edificará la gran narrativa. Este espacio será materializado en rasgos físicos gracias al proceso develatorio del “descubrimiento científico”, mitologización física de un principio y de un fin, de manera que los dos ejes temporales del Imperio americano aborigen son transformados en categorías físico-temporales desenterradas por el propio “explorador”, “descubridor”, “fotógrafo” y “narrador. Así, el desentierro de Machu Picchu como la ciudad cuna del imperio incaico será entramado con el heroico y exitoso itinerario de Bingham, para quien su “descubrimiento” solo tiene parangón con el de los conquistadores españoles del siglo XVI:

Presently we found ourselves in the midst of a tropical forest, beneath the shade of whose trees we could make out a maze of nascent walls, the ruins of buildings made of blocks of granite, some of which were beautifully fitted together in the most refined style of Inca architecture. (...) led me to believe that Machu Picchu might prove to be the largest and most important ruin discovered

in South America since the days of the Spanish conquest (H. Bingham, 1913, p. 408).

En 1922 realiza la auto-iconización del gran “descubridor” cuando compara su hazaña con la de Cristóbal Colón:

I suppose that in the same sense of the word as it is used in the expression “Columbus discovered America” it is fair to say that I discovered Machu Picchu. (...) was Columbus who made America known to the civilized world. In the same sense of the word I “discovered” Machu Picchu – in that before my visit and report on it was not known to the geographical and historical societies in Peru, nor to the Peruvian government (A. Bingham, 1989, p. 26)²⁵.

El “descubridor” inventa a Machu Picchu como la ciudad origen del imperio incaico, como el mítico Tampu Tocco, al identificarse en ella un edificio que re-nombra como el “Templo de las Tres Ventanas”. De él habrían salido los hermanos Ayar para fundar la ciudad del Cusco. Esta construcción discursiva ya está presente en el primer informe de 1913 publicado por la National Geographic en su revista:

25 Carta escrita por Bingham al director de la escuela Oahu College en Honolulu. Cfr. Alfred Bingham, *Portrait of an Explorer*; op. cit., pág. 26.



The fact that one of the most important buildings was marked by three large windows, a rare feature in Peruvian architecture, and that many of the other buildings has windows, added to the significant circumstance that the city was located in the most inaccessible part of the Andes, inclined me to feel that there was a chance that Machu Picchu might be prove to be Tampu Tocco, that mythical place from which the Incas had come when they started out to found Cuzco and to make the beginnings of that great empire which was to embrace a large part of South America (H. Bingham, 1913, p. 409).

La ficcionalización de un origen del espacio imperial americano se construye sobre una distorsión que descansa en el relato narrativo y en el relato fotográfico. El narrador presenta su primera llegada a la ciudadela como un encuentro iluminado: se habría producido un reconocimiento inmediato del “Templo de las Tres Ventanas”, del legendario Tampu Tocco. Sin embargo, esta identificación es, de hecho, posterior. Es resultado de sus observaciones mientras escribe en los Estados Unidos el informe prometido a la National Geographic; pues a su llegada a Machu Picchu no prestó atención alguna a las características del llamado “templo”, hasta tal punto

que en su primer esbozo dibujado de lo visto el 24 de julio de 1911, Bingham le adjudica al edificio *cuatro* ventanas (A. Bingham, 1989, p. 170). Por otro lado, el relato fotográfico oculta deliberadamente aquellas fotografías que muestran que gran parte de la ciudad no estaba cubierta por el manto de los siglos, evitando así incluir la presencia de los habitantes andinos que la habían limpiado y despejado.

Además de ciudad-origen, Machu Picchu será simultáneamente la ciudad-refugio del último inca, ubicada en una estrecha loma, flanqueada íntegramente por escarpadas cuevas, y construida por una “población altamente civilizada”, calificativo que fundamenta por la lectura de los signos materiales buscados por el explorador. La excepcionalidad de estas marcas físicas será integrada al relato con el objetivo de redimensionar históricamente la conjunción de tres virtudes “americanas antiguas”: capacidad artística, inventiva y esfuerzo. La narración del “descubrimiento” de Machu Picchu va a ser modelada por Bingham de acuerdo a estos recursos discursivos, como el entramado de historia, ficción y estética de la América imperial aborigen, bajo una narración arqueológica hegemónica que pretende develar y re-integrar las coordenadas del antiguo



imperio peruano como piezas estructurantes dentro del imaginario histórico del continente americano. El papel constituyente de las imágenes en el tejido de una trama que articula espacio, memoria inventada-rescata-da y sujeto americano puede leerse en fragmentos como este:

Until further light can be thrown on this fascinating problem it seems reasonable to conclude that at Machu Picchu we have the ruins of Tampu-tocco, the birthplace of the first Inca, Manco Ccapac, and also the ruins of a sacred city of the last Incas. Surely this granite citadel, which has made such a strong appeal to us on account of its striking beauty and the indescribable charm of its surroundings, appears to have had a most interesting history. Selected about 800 A.D. as the safest place of refuge for the last remnants of the old régime fleeing from southern invaders, it became the site of the capital of a new kingdom, and gave birth to the most remarkable family which South America has ever seen. Abandoned, about 1300, when Cuzco once more flashed into glory as the capital of the Peruvian Empire, it seems to have been again sought out in time of trouble, when in 1534 another foreign invader arrived –this time from Europe– with a burning desire to extinguish all vestiges of the ancient religion. In

its last state it became the home and refuge of the Virgins of the Sun, priestesses of the most humane cult of aboriginal America. Here, concealed in a canyon of remarkable grandeur, protected by art and nature, these consecrated women gradually passed away, leaving no known descendants, nor any records other than the masonry walls and artifacts to be described in another volume. Whoever they were, whatever name be finally assigned to this site by future historians, of this **I feel sure –that few romances can ever surpass that of the granite citadel on top of the beetling precipices of Machu Picchu, the crown of Inca Land (H. Bingham, 1922, pp. 339-340).**

Bingham ubica en el Perú “the wonderland”, la materialidad espacial de un mito de origen, cuya apropiación suponía un proceso de escarbe, desentierro y recreación del buscado paradigma aborígen americano del *Destino Manifiesto*, propuesto hacia 1839 como principio constructor de la sociedad feliz hemisférica (O’Sullivan, 1998). Dentro de esta elaboración textual (Bingham, 1913) se ubica el discurso de la energía y del esfuerzo del expedicionario Bingham, que reorganiza los relatos de la búsqueda de caminos y “ruinas incaicas”, el trabajo de construcción de puentes y trochas, la obra



de limpieza de caminos y “ruinas”, el levantamiento de mapas, las excavaciones, el trabajo antropológico y las dificultades tanto con los trabajadores peruanos como con las condiciones geográficas y climáticas. Y alcanza fruición con el éxito que trae consigo la final posesión de la belleza y grandeza de las vistas panorámicas, no solo en el cañón del Urubamba sino cuando, después de haberse quedado sin guías porque estos y los cargueros habrían desertado, «descubre» diez glaciares en el valle de Aobamba gracias a la ayuda de un niño quechuahablante de la zona. La posesión de las vistas panorámicas remite, sin embargo, a una instancia discursiva definitiva: la invocación de *lo sublime* como categoría estética. Dentro del iniciado proyecto de monumentalización emprendido por los exploradores, el mismo que los convierte en “descubridores”, al pasado se le adjudica la cualidad de inefable absoluto.

La sublimación del pasado como categoría estética aparece en una serie de descripciones de los paisajes naturales y arquitectónicos (Bingham, 1922); de manera que el proceso de enfrentamiento y desentierro del pasado en sus ejes de Tampu Tocco (inicio del imperio) y Vilcabamba (fin del imperio) se inventa como el alumbramiento de lo sublime. La

vegetación acumulada durante siglos guardaba en sus entrañas la materialidad del pasado monumental, cuyo rescate estético y develación se proponen los sujetos “descubridores”.

En el relato fotográfico sobre Machu Picchu (Bingham, 1913) las imágenes muestran el enlace entre el curso de la energía conquistadora y del esfuerzo con la restitución de *lo sublime*, al enfocar la cresta angosta de la montaña Machu Picchu sobre la que se sitúa la ciudadela, el carácter de inaccesibilidad dado por los magníficos precipicios que la rodean como defensas naturales infranqueables, y finalmente, la victoriosa posesión de la cima de la montaña por los propios exploradores americanos.

Conclusiones

El desentierro, develación y posesión material y simbólica del espacio mítico imperial aborígen americano se convirtió en el eje constitutivo de las expediciones lideradas por Hiram Bingham de 1912, 1914 y 1915, lo que explica la dinámica de trastocamiento y ocultación de objetivos. En la prensa limeña y cusqueña se anunciaban públicamente las contribuciones de los científicos norteamericanos en el esclarecimiento de la historia y geografía americana y en la difusión de las «maravillas» del



Perú y de su futuro turístico. En la prensa estadounidense, en cambio, se anunciaba desde 1912 que «explorer search treasures in the American Tibet», considerándola como la región que poseía, a la llegada de los conquistadores europeos, el Imperio más extenso, mejor organizado y más ampliamente administrado en la América aborígen. Luego, a partir de 1914, una serie de titulares y artículos periodísticos anuncian el «descubrimiento» y «encuentro» por *Americans* de la cuna del imperio incaico, las posibilidades de desentrañar el misterio de la civilización sudamericana así como el origen del hombre americano, y el esfuerzo por revelar los secretos precolombinos del Hemisferio Occidental.

Machu Picchu fue luego recreada por Bingham en diversas conferencias en los Estados Unidos como la ciudad perdida de 2000 años de antigüedad descubierta por él, y como la ciudad que pertenece a una cultura cuya dimensión estética sólo es paralela a la de los griegos. El Tíbet Americano contendría en las «ruinas» de sus caminos, acueductos, muros, fortalezas y terrazas la historia escrita de los primeros ingenieros y arquitectos americanos, así como de los primeros metalúrgicos y artesanos del continente.

La búsqueda, desentierro, develación y difusión internacional de los vestigios materiales de excelencia de un imperio americano aborígen, bajo la dirección e interpretación de una “expedición científica” de los Estados Unidos, se articula así como un proceso cuya intertextualidad remite a la Doctrina Monroe y al panamericanismo, llevados a cabo por la Unión Panamericana, la National Geographic Society y su canal editorial, la revista *National Geographic*. Machu Picchu nace en 1911 como un complejo ícono de memoria multidimensional del Perú en fase de globalización.

Referencias bibliográficas

- Ainsworth, P. (1938). The Incas: Empire Builders of the Andes. *The National Geographical Magazine*, Washington D.C., Vol. LXXIII, N°2, February 1938, pp. 225-264.
- Bal, M. (1999). «Introduction», en *Acts of Memory. Cultural Recall in the Present* (Mieke BAL, Jonathan CREWE and Leo SPITZER, eds.), Hanover and London, Dartmouth College, University Press of New England.
- Bingham, A. (1989). *Portrait of an Explorer. Hiram Bingham, discoverer of Machu Picchu*. Iowa State: University Press/Ames.
- Bingham, H. (1908). The possibilities of South American History and Politics as a Field Research. International Bureau of the American Republics (Washington D.C.). Feb.



- Bingham, H. (1909). Causes of the Lack of Political Cohesion in Spanish America. *The American Political Science Review* (Washington D.C.) IV, 4 de noviembre.
- Bingham, H. (1911). *Across South America. An Account of a Journey from Buenos Aires to Lima by Way of Potosí, with Notes on Brazil, Argentina, Bolivia, Chile, and Peru*. Boston/Nueva York: Riverside Press Cambridge.
- Bingham, H. (1912a). Preliminary Report of the Yale Peruvian Expedition. *Bulletin for the American Geographical Society*, XLIV, enero.
- Bingham, H. (1912b). Discurso de incorporación a la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad del Cuzco. *Revista Universitaria*, Cuzco, año I, N° 2, setiembre, pp. 24-27.
- Bingham, H. (1913). In the Wonderland of Peru. *The National Geographic Magazine*, (Washington. D.C.), XXIV, 4.
- Bingham, H. (1922). *Inca Land: Explorations in the Highlands of Peru*. Segunda edición. Boston: Houghton Mifflin.
- Bingham, H. (1930). *Machu Picchu, A Citadel of the Incas*. New York: Hacker Art Books, reimpresión facsimilar. 1979.
- Bingham, H. (1942). "Incalandia ("Inca Land"): Tierra del Inca.- El país de los Incas). Exploración en las tierras altas del Perú, *Boletín del Centro Geográfico del Cuzco*, año 1, no. 1, pp. 33-65; (Cuzco), Editorial Rozas Sucesores. Traducción y notas por Federico Ponce de León de: *Inca Land*, Boston, 1922.
- Bingham, H. (1948). *Machu Picchu, la ciudad perdida de los incas*. Traducción de Emilia Romero. Santiago de Chile-Madrid: 7° edición, 1972.
- Bingham, H. (2004). *Machu Picchu. Unveiling the Mystery of the Inca*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Breining, H. (2000). America and the Americas: Self-Assertion and Self-Questioning in U.S.-American Writing on Latin America. En: Hagebbüche, Roland & Raab, Josef (eds.), *Negotiations of America's National Identity*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, Vol. II.
- Canziani, J. (2009). *Ciudad y territorio en los Andes*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Colby, J. (2011). *The Business of Empire: United Fruit, Race, and U.S. Expansion in Central America*. Ithaca: Cornell University Press.
- Decreto Supremo 116-2010-PCM. En: *Diario El Peruano*, 31.12.2010.
- Eaton, G. (1990) [1916]. *La colección del material osteológico de Machu Picchu*, New Haven. Traducción y edición de Sonia Guillén Oneeglio, 1990. Lima: Sociedad de Arqueología Andina.
- Fifer, V. (1999). *United States perceptions of Latin America 1850-1930. A "New West" South of Capricorn?* Manchester and New York: Manchester University Press.



- General Plan of Work for the Yale Expedition to Peru* (1911). Manuscrito perteneciente a la colección Yale Peruvian Expeditions, de la Sterling Library-Yale University, New Haven, USA.
- Göhring, H. (1877). *Informe al Gobierno del Perú sobre una expedición a los valles de Paucartambo en 1873*. Lima: Imprenta del Estado.
- Grosvenor, G. (1957). *The National Geographic Society and its Magazine*. Washington, D.C.: National Geographic Society.
- Halbwachs, M. (2004 [1925]). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory* (L.A. Coser, Trans.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Harvey, D. (1993). *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola.
- Harvey, D. (2005). *A produção capitalista do espaço*. Sao Paulo: Annablume.
- Harvey, D. (2001). *Spaces of Capital: Towards a Critical Geography*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Hewett, E. (1911). Report to the Managing Committee of the School of American Archaeology, 1910. *Bulletin of the Archaeological Institute of America*. 2:1, pp. 15-27.
- Hewett, E. (1912b). The Excavations at Quirigua. *Bulletin of the Archaeological Institute of America*. 3, pp. 163-171.
- Hewett, E. (1915). Ancient America at the Panama-California Exposition. *Art and Archaeology*. 2:3, pp. 65-90.
- Kimberley, H. (2017). *A Woman's Place Is at the Top: A Biography of Annie Smith Peck, Queen of the Climbers*. Nueva York: St. Martin's Press.
- Krizowá, M. (2019). "Retorno de la civilización" a Quiriguá: Arqueología maya y los juegos de poder y prestigio en Centroamérica en los siglos XIX y XX. *EntreDiversidades*. 2:13, pp. 171-202.
- Lerner, J. (2005). The Paradoxes of Quiriguá. *Journal of Film and Video*. 57:1-2, pp. 78-83.
- López, Y. et al. (2005). Machupicchu, lugar sagrado versus marca registrada de una cultura globalizada. En: *Machupicchu. Historia, sacralidad e identidad*. Cusco, Instituto Nacional del Cultura INC, pp. 149-157.
- López, Y. (1999). *El laboratorio de la vanguardia literaria en el Perú*. Lima: Editorial Horizonte.
- Lumbreras, L. et al. (2005) [2003]. *Machupicchu. Historia, Sacralidad e Identidad*. Cusco, pp. 14-41.
- Lumbreras, L. (1974). *La arqueología como ciencia social*. Lima: Ediciones Hístar.
- Lumbreras, L. (2004). "Editorial". *Gaceta Cultural del Perú*. Lima: INC. N° 4. Diciembre.
- Markham, Sir Albert H. (1917). *The Life of Sir Clements R. Markham*. Londres: John Murray, Albermarle St.



- Markham, C. (1873). *Narratives of the rites and laws of the incas, with notes and introduction*. London: The Hakluyt Society.
- Markham, C. (1862). *Travels in Perú and India, while superintending the collection of chinchona plants and seeds in South America and their introduction into India*. Londres: John Murray, Albemarle Street.
- Markham, C. (1910). The Land of the Incas. *The Royal Geographical Journal*. Vol. XXXVII, N. 4. 381-404. Octubre. Incluye mapa. Londres: The Royal Geographical Society.
- Matarredona, N. (2021). Quiriguá 1910-1914: un punto de inflexión en la conservación del patrimonio arquitectónico maya. *Gremium* 15.
- McCarry, C. (1989). Let the world hear from you. *National Geographic Index 1888-1988*. Washington, D.C.: National Geographic Society.
- Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú (2008). *Expedición del benemérito señor Baltazar La Torre al río Madre de Dios y playas de los Sirineyris y su trágico fin*. (Correspondencia 1872-1873). Lima
- Morley, S. (1912). Quirigua, an American Town 1400 Years Old: Glimpses of an Extinct American Civilization. *Scientific American*. 107:5, pp. 96-97, 105.
- Morley, S. (1913). Excavations at Quiriguá, Guatemala. *National Geographic*. 24:3, pp. 339-361.
- Morley, S. (1936). *Guía de las ruinas de Quiriguá*, trad. Adrián Recinos. Washington: Carnegie Institution.
- Mould de Pease, M. (2003). *Machu Picchu y el Código de Ética de la Sociedad de Arqueología Americana: una invitación al diálogo intercultural*. Lima: Instituto Nacional de Cultura, Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología, Universidad Nacional San Antonio Abad del Cuzco, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Nora, P. (1984). *Les Lieux de Memoire* 1. Paris. Gallimard.
- O'Sullivan, John L. (1998). "The Great Nation of Futurity". En: Thomas Inge (ed.), *A Nineteenth-Century American Reader*. Washington: United States Information Agency. Págs. 4-6.
- Pratt, M. (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reeves, E.A. (1906). *Hints to travellers, Scientific and General*. Edited for the Council of the Royal Geographical Societ. Ninth edition. London: Royal Geographical Society.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Traducción del francés por Agustín Neira. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife Producciones.
- Rostworowski, M. (2001). *Pachacútec (1953). Obras Completas I*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.



- Rowe, J. (1987). "Machu Picchu a la luz de los documentos del siglo XVI". *Kuntur Wasi*, Lima, 4, 12-20.
- Rowe, J. (1990). Machu Picchu a la luz de los documentos del siglo XVI. *Histórica*. Lima, 14:139-54.
- Rowe, J. (2003). Los Incas del Cuzco. Siglos XVI-XVII-XVI 11. Jorge Flores Ochoa (ed.). Cusco: *Revista del Instituto Nacional de Cultura*.
- Sánchez, E. (2008). "La búsqueda del tesoro". *SOMOS*, revista sabatina de El Comercio, 1125, 20-25.
- Sands, W. F. (1913). Mysterious Temples of the Jungle: The Prehistoric Ruins of Guatemala. *National Geographic*. 24:3, pp. 325-338.
- Schávelzon, D. (1988). "Las excavaciones en Zaculeu (1946-1950): una aproximación al análisis de la relación entre arqueología y política en América Latina", en Nicholas J. Saunders-Olivier de Montmollin (eds.), *Recent Studies in Pre-Columbian archaeology*. Oxford: Univeristy of Oxford Press. T. 1, pp. 167-190.
- Schoonover, T. (1991). *The United States in Central America, 1860-1911: Episodes of social imperialism and imperial rivalry in the world system*. Durham: Duke University Press
- Sharer, R. y Loa, P. (2012). Copan and Quirigua: Shifting Destinies in the Southeastern Maya Lowlands. *Contributions in New World Archaeology*. 4, pp. 139-156.
- Soja, E. W. (2000). *Postmetropolis. Critical Studies of Cities and Regions*. Oxford: Blackwell.
- Soja, E. (2009) [2008]. Warf, Barney & Santa Arias. *The Spatial Turn: Interdisciplinary Perspectives*. London and New York: Routledge.
- Squier, E. (1877). *Peru: Incidents of Travel and Exploration in the Land of the Incas*. Nueva York: Harpers Brothers.
- Squier, E. (1974). *Un viaje por tierras incaicas: crónica de una expedición arqueológica*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Stephens, J. (1971) [1841]. *Incidentes de viaje en Centroamérica, Chiapas y Yucatán*, trad. Benjamin Mazariegos Santizo. San José: Editorial Universitaria Centroamericana. 2 vols.
- Taussig, M. (1987). *Shamanism, Colonialism and the Wild Man*. Chicago and London: The University of Chicago Press and London: Routledge.
- Trachtenberg, A. (2000). "Imaginary Indians and American Identity: The Wanamaker Expeditions, 1908-1913". En: *Negotiations of America's National Identity*, pp. 283-302.
- Valcárcel, L. (1981). *Memorias*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Valcárcel, L. (1942). *Cuzco*. Lima: Banco de Crédito.
- Valcárcel, L. (1967). *Etnohistoria del Perú antiguo*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.



Cultivo una rosa blanca... a propósito de Cantú

To Grow a White Rose.... speaking of Cantú

Cultivar uma rosa branca... sobre o Cantú

Miguel Ángel Calderón-Fernández
Universidad Nacional
Costa Rica
Recibido: 4/12/2020 - Aceptado: 3/2/2021

Resumen

Este ensayo trae a la memoria la práctica de la escuela de Cantú (Costa Rica) que iniciaba cada mañana labores con el icónico poema de José Martí y del paso de un niño de un pueblo campesino hasta llegar a las aulas universitarias, quien quedó, por siempre, con la musicalidad y crítica de los textos del autor cubano, los cuales marcaron su vida.

Palabras clave: José Martí, pensamiento latinoamericano, Nuestra América, literatura latinoamericana, Cantú.

Abstract

This essay brings to mind the practice of the school of Cantú (Costa Rica) which used to start every morning classes reciting the symbolic poem of José Martí and the steps of a child from his peasant hometown village up to reach the university classrooms. That child kept forever the musicality and criticism of the texts of the Cuban author, which shaped his life.

Keywords: José Martí, Latin American thinking, Our America, Latin American literature, Cantú.

Resumo

Este ensaio recorda a prática da escola de Cantú (Costa Rica) que começou todas as manhãs com o poema icônico de José Martí e a passagem de uma criança de uma aldeia camponesa para chegar às salas de aula



da universidade e permanecer, para sempre, com a musicalidade e a crítica dos textos do escritor cubano, marcando a sua vida.

Palavras chave: José Martí, Pensamento latino-americano, Nossa América, Literatura latino-americana, Cantú.

En la escuela de Cantú, el maestro nos enseñó ese poema; ni cerca estaba yo de saber sobre su autor. Cruzaba el río aprovechando una viga tendida a lo ancho del cauce y, por una ruta marcada por los caballos, zigzagueante para evadir la pendiente, llegaba a la escuela. *Cultivo una rosa blanca*, siempre iniciábamos la clase con la poesía del gran José Martí.

A la edad de 9 años, y en esas tierras de bosques habitados por grandes árboles, era difícil entender sobre el autor y el contenido de ese hermoso poema; pero, la musicalidad y las imágenes que proyecta eran suficientes elementos para sentirse declamador y poeta. La viga la arrastró el río en las primeras crecidas, que en 1974 ocurrían a mediados de abril. Yo pude ver una tarde de lluvia cuando la corriente levantó aquel enorme trozo de madera de aproximadamente 40 metros de largo y 50 pulgadas de diámetro, era el único puente entre mi rancho y la escuela. El río la pasó por encima de unas grandes piedras y la llevó hasta los manglares del río Sierpe.

Yo me quedé de este lado de la corriente recordando la escuela, pero Martí permaneció conmigo; recitaba el poema completo todos los días y algunas veces me sentía más Martí que Miguel. Ese centro educativo lo recuerdo todavía; de hecho, ese mes y medio que pude cruzar el río y compartir con los hijos de Cantú es el único recuerdo grato que tengo de la época escolar. Algunas veces pienso en eso y creo que lo bonito de la escuela de Cantú era que el maestro nos llenaba de poemas y cantos, no de exámenes.

Nadie sabe qué significa Cantú, le he preguntado a muchos, pero ninguna persona conoce sobre esto; *para mí significa cultivar una rosa blanca en junio como en enero* y que seguirá creciendo hasta mi muerte.

Después de mucho recorrido por caminos barrocos, logré terminar mi paso por la escuela secundaria. Un día de abril, lluvioso como los de Cantú, llegó a mi aula colegial un grupo de funcionarios de la Universidad Nacional a ofrecer



carreras y becas para los estudiantes que demostraran no tener recursos económicos. Yo no tenía nada que probar, en realidad no poseía nada, únicamente me acompañaba la ilusión de seguir estudiando. Así llegué a la Universidad Nacional de Costa Rica y la promesa de la beca era un hecho. Entonces, fui recordando la rosa blanca de Martí cuando, en una de las clases, el profesor me dio la lectura de Nuestra América, el grandioso ensayo del mismo autor, su visión del mundo americano que había soñado en 1891, después de recorrer pueblos y entender la agresión ideológica, cultural y económica en la cual vivían las clases más desposeídas. Recordé otras frases del poema y, al tiempo que leía el ensayo, iba repasando las frases de la rosa blanca, *Cultivo una rosa blanca, en junio como en enero, para el amigo sincero que me da su mano franca*. Inicié, por fin, el entendimiento de los versos que recitaba en la escuela de Cantú. El texto Nuestra América me fue induciendo en la vida de José Martí y en mi propia vida; me introduje en el camino sinuoso del pensamiento martiano y se iban uniendo nuevas rutas al paso de la lectura. Sin proponérmelo, me vi transitando aquel camino zigzagueante rumbo a la escuela de Cantú, agregando frases

de la rosa blanca: *y para el cruel que me arranca el corazón con que vivo, cardo ni ortiga cultivo, cultivo una rosa blanca*. De pequeño, sufría cuando una planta de ortiga me rosaba la piel, quedaba con dolor por muchas horas y en Cantú la ortiga era hierva abundante. Pero Martí no quería ortiga para sus enemigos, cultivó una rosa blanca, y en Nuestra América estaba claro este pensamiento: ¿qué clase de ser humano podría dar rosas blancas a sus enemigos?

Por supuesto que, frente a toda esta experiencia, recordé al maestro que nos hacía recitar el maravilloso poema de Martí; había llegado de un pueblo lejano llamado Orosí, una estribación de la cordillera de Talamanca donde únicamente los tapires gustaban de vivir. ¿Qué situación se dio para que el maestro, un joven de 18 años con la escuela secundaria recién concluida y oriundo de aquel lugar, conociera la rosa blanca de Martí?

Seguí estudiando Nuestra América e investigando sobre José Martí; esto me llevó a los viajes que el gran escritor y revolucionario hiciera a Costa Rica en 1893 y 1894. Indagar el tema me provocó la sensación que experimentaba al recorrer los caminos sinuosos de Cantú,



pues una vuelta del trayecto solo le permitía ver el siguiente tramo por recorrer, sin vislumbrarse el final. En esos viajes que Martí realizó a Costa Rica era recibido por estudiantes, intelectuales y periodistas que no querían perder la oportunidad de verse al lado de un personaje tan relevante. En América Latina, para la época, el Apóstol gozaba de un prestigio inigualable, no solo por su trayectoria de escritor, considerado forjador del modernismo, junto a Rubén Darío, sino también por su propuesta política sobre la independencia de Cuba. Algunas de esas reuniones contaron con la presencia de un adolescente de 12 o 13 años; curioso, inquisidor, expectante, que buscó formas de acercarse al gran prócer latinoamericano y quizás logró intercambiar algunas frases con el cubano él. Fue este joven el forjador de que a nuestras escuelas rurales, como la de Cantú, llegara el *Cultivo una rosa blanca*.

Años más tarde, en 1922, sería Joaquín García Monge el que realizaría la primera edición, fuera de Cuba, de la revista de relatos infantiles *La edad de oro*, y, en adelante, las obras de Martí seguirían siendo publicadas en *Repertorio Americano*, revista creada y dirigida por el mismo García Monge.

Otras personas de reconocida trayectoria en Costa Rica fueron influidas profundamente por el pensamiento de José Martí y uno podría inferir que esos pensadores y esas pensadoras que fundaron las bases del Estado social de derecho en Costa Rica, en la primera mitad del siglo XX, tuvieron la influencia del pensamiento martiano; entre ellos, es deber recordar a María Isabel Carbajal Quesada (Carmen Lyra), Carlos Luis Fallas, Manuel Mora, Omar Dengo, Adela Ferreto... todos contribuyeron a que a las escuelas de Costa Rica arribaran los textos de Martí.

Estudiar las obras de José Martí nos permite mantener la esperanza y el *Cultivo una rosa blanca* nos recuerda que siempre es posible un mundo mejor, así como una Nuestra América donde quepamos todos y todas.



Prevención de la violencia: La voz de jóvenes adolescentes

Preventing Violence: Voices of Teenagers

Prevenção da Violência: A Voz dos Jovens Adolescentes

Evelyn Cerdas-Agüero

Universidad Nacional

Costa Rica

Recibido: 12/10/2020 - Aceptado: 03/02/2021

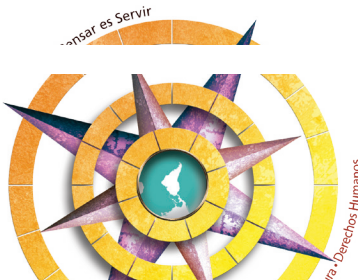
Resumen

El presente artículo indaga en las opiniones y actitudes de adolescentes escolarizados y no escolarizados de la comunidad de Ciudad Colón en lo referente a su rol en la prevención de la violencia. La investigación que antecede a este artículo es de corte cualitativo, el método de investigación es el fenomenológico y las técnicas utilizadas fueron la entrevista en profundidad, la biografía y la escala Likert. La población participante estuvo compuesta por adolescentes escolarizados y no escolarizados entre 15 y 17 años de edad. El estudio muestra que las personas participantes consideran que la prevención de la violencia implica resultados ligados a una mayor seguridad personal, disminución de la violencia directa, tranquilidad y es considerada una forma de incidir en el cambio de las personas para que haya menos violencia interpersonal. Las opiniones y actitudes se configuran en torno a asumir un rol personal vinculado a prácticas de prevención vinculadas al ocio y recreación, la educación, el diálogo, la solidaridad, la comunicación y la información.

Palabras clave: Derechos humanos, América Latina, adolescentes, prevención de la violencia.

Abstract

This article explores the opinions and attitudes of adolescents at school and out-of-school in the community of Ciudad Colón regarding their role in the prevention of



violence. The research in which this articles is based, is a qualitative study and the research method is phenomenological, the techniques used were the in-depth interview, the biography and the Likert scale. The participant group was composed of schooled and non-schooled adolescents between 15 and 17 years of age. The study shows that the participants consider that violence prevention implies results linked to greater personal safety, a decrease in direct violence, tranquility and is considered a way of influencing change in people so that there is less interpersonal violence. Opinions and attitudes are configured around assuming a personal role linked to prevention practices related to leisure and recreation, education, dialogue, solidarity, communication and information.

Keywords Human Rights, Latin America, adolescents, prevention of violence

Resumo

Este artigo investiga as opiniões e atitudes dos adolescentes dentro e fora da escola na comunidade de Ciudad Colón relativamente ao seu papel na prevenção da violência. A investigação que precede este artigo é qualitativa e o método de investigação é fenomenológico, as técnicas utilizadas foram a entrevista aprofundada, a biografia e a escala Likert. A população participante era constituída por adolescentes escolarizados e não escolarizados entre os 15 e 17 anos de idade. O estudo mostra que os participantes consideram que a prevenção da violência implica resultados ligados a uma maior segurança pessoal, uma diminuição da violência directa, paz de espírito e é considerada uma forma de influenciar a mudança nas pessoas para que haja menos violência interpessoal. As opiniões e atitudes são configuradas em torno da assunção de um papel pessoal ligado às práticas de prevenção ligadas ao lazer e lazer, educação, diálogo, solidariedade, comunicação e informação.

Palavras chave: Direitos Humanos, América Latina, adolescentes, prevenção da violência

Introducción

La violencia es una realidad presente en diversos países de América Latina, y Costa Rica no es la excepción; no obstante, más que reconocer estas formas de violencia, resulta importante asumir

la importancia de su prevención como uno de los elementos en la construcción de la paz. Reconocer las diversas formas de violencia permiten visualizar las formas en que la misma se puede prevenir, así el panorama actual presenta cómo



esta se hace manifiesta en diversos contextos sociales en los cuales la juventud se desarrolla.

De acuerdo con el [Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible \(2013\)](#), Centroamérica fue catalogada como la región más violenta del mundo; la tasa regional de homicidios se duplicó en la última década (pasó de 22 a 40 por cada 100 000 habitantes entre el 2000 y el 2011), en el 2014 fue de 36% y aumentó a 37,6% en el 2015 y bajó a 32,9% en el 2016 ([PEN, 2017](#)). Costa Rica posee una de las tasas más bajas de Centroamérica, la cual decreció de 11.2 casos por cada cien mil habitantes en el 2010 a 8.8 en el 2012 ([PEN, 2012](#)), 10 en el 2014, 11, 5 en el 2015 y 11,8 en el 2016 ([PEN, 2017a](#)). Sin embargo, lo anterior continúa siendo una situación que se debe atender y prevenir para que estas cifras no aumenten o se generen nuevas formas de violencia.

Asociada a esta situación de violencia directa, la violencia escolar también tiene una presencia importante, pues, de acuerdo con [Unicef \(2017\)](#), entre el 50% y 70% de los estudiantes de América Latina han sido víctimas o testigos de *bullying*. En Costa Rica, el *bullying* afecta al 19,9% de los estudiantes del

país ([Madrigal, 2017](#)), siendo el segundo país de América Latina con mayor acoso escolar, 10,9%, después de República Dominicana con 12,2% ([OECD, 2017](#)). En Costa Rica, en el 2002, se reportaron 83 800 casos de violencia escolar ([Moreno, 2005](#)); del 2002 al 2004 aumentaron un 24% ([PANI, s.f.](#)), en el 2005 aproximadamente el 50 % (237 de 486) de las denuncias que se tramitaron estuvieron relacionadas con conductas violentas ([PANI, s.f.](#)), en el 2009 se reportaron 63.986 casos (Peña, 2011), en el 2013 fueron 49.091 de edad denunciaron ser víctimas ([Unicef, 2017](#)). Según el Ministerio de Educación Pública (MEP), del 2014 al 2016 los casos de violencia presentados en los centros educativos pasaron de 48.457 a 41.370 ([Recio, 2017](#)).

Aunado a lo anterior, las formas de violencia directa más comunes se reflejan en los hogares costarricenses; entre enero de 2010 y diciembre de 2017, se solicitaron un total de 384 112 medidas de protección por violencia intrafamiliar, un promedio de 132 medidas de protección por día ([Poder Judicial, 2018](#)). En la mayoría de los casos, fueron mujeres las que solicitan la protección en contra de hombres. La violencia contra las mujeres es



una situación compleja y preocupante, además, de acuerdo con datos del Observatorio de Violencia de Género contra las Mujeres y Acceso a la Justicia ([Poder Judicial, 2020](#)), en Costa Rica en el 2015 se presentaron 27 feminicidios, 36 en el 2016, 26 en el 2017, 26 en el 2018 y 15 en el 2019.

Estos datos permiten tener un panorama de la realidad implicada en reconocer que esta violencia también afecta a la población adolescente, su entorno y sus familias, por lo cual se resulta necesario conocer sus opiniones y actitudes acerca de las posibles alternativas que visualizan para su prevención.

Así, en este trabajo se indagan las opiniones y actitudes de adolescentes escolarizados y no escolarizados de la comunidad de Ciudad Colón en lo referente a su rol en la prevención de la violencia.

Se destaca el hecho de que este es un tema importante en cuanto resulta necesario construir una sociedad en la cual se aborde la violencia desde su prevención, se reconozca el rol que desempeñan las personas adolescentes en estos procesos y se otorgue protagonismo para conocer sus propuestas y la responsabilidad en esta labor.

Referentes teóricos

La violencia a lo largo de la historia se ha definido de diversas formas, ante lo cual, más que un concepto, esta se refiere a un fenómeno que ha estado presente en la historia humana y ha marcado las relaciones sociales en diferentes contextos políticos, históricos, económicos, sociales y culturales. Así, [Hernández \(2002\)](#), plantea que tiene diversos significados de carácter emocional y racional, “expresa diferentes acciones, en diferentes espacios, con diferentes actores, y adquiere nuevas significaciones en distintos tiempos históricos” (p.59), esta es “vivida, significada y comprendida a través de diferentes contextos explicativos y comprensivos” (p.61).

En la conciencia histórica y social se ha trascendido la visión restringida de violencia, enmarcada en la guerra o conflicto armado, a un concepto que permite visualizar diversas formas de esta que han estado más ocultas. En esta concepción más amplia, se visualiza la violencia como las privaciones reales o potenciales que dañan la vida y no permiten que se cubran las necesidades del ser humano para su desarrollo y calidad de vida. De acuerdo con [Galtung \(2003\)](#), esta hace referencia a “(...) afrentas evitables a las necesidades



humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo potencialmente posible” (p. 262).

Lo anterior implica que la violencia es evitable, se produce por razones específicas e intencionales que se pueden explicar de forma “razonable” o no, está dirigida hacia la negación, daño y destrucción de la vida del ser humano en cualquiera de sus manifestaciones, pero no es innata al ser humano; al respecto, el Manifiesto de Sevilla sobre la violencia (Unesco, 1992) expresa que el ser humano no es violento por naturaleza, sino que los comportamientos se modelan por las condiciones sociales y culturales, pero no es una condición biológica.

Así la violencia se concibe como una práctica social humana que vulnera la dignidad de las personas y la convivencia de los grupos (Zavaleta, 2018), es decir, en el centro están los seres humanos quienes la ejercen contra su misma especie y su entorno, mismos capaces de prevenirla y limitarla.

De acuerdo con Martínez (2000), la violencia se relaciona con la ausencia de solidaridad. Inicia con “la ruptura de la solidaridad «originaria»,

en todas las interacciones humanas” (p. 86) puesto que rompe con la confianza, ejerce el saber y el poder para anular a las otras personas, a la vez que destruye los diversos lazos sólidos que se constituyen entre diferentes comunidades humanas, sus miembros y entre las comunidades mismas.

Este fenómeno se manifiesta en diversas formas y sus efectos son tan diversos como dañinos, de tal forma que se puede hablar de varios tipos, entre las que se encuentra la violencia directa, la cual es visible e identificable con facilidad, tiene una intención y se ubica en diversos espacios desde el personal, el colectivo hasta el global, pues se genera entre personas, grupos, instituciones, pueblos, etnias, países y regiones. De acuerdo con Chesnais (1992), se refiere al ataque contra el cuerpo, con un carácter de brutalidad medido por el uso de la fuerza en contra de alguien que amenaza la vida, la salud y la libertad.

Asimismo, la violencia estructural es una manifestación en la cual no se identifican emisores y receptores de manera tan explícita como la anterior; es más oculta. Esta, de acuerdo con Galtung (2003), procede de la estructura social, no es causada por acciones violentas directas, sino por



un sistema social en el que prevalece la desigualdad, oportunidades diferentes que hacen que las personas tengan un acceso diferencial a los recursos, a los beneficios del desarrollo, la distribución negativa de la riqueza y limitaciones en la participación para la toma de decisiones (Domínguez, Sanseveria, Vázquez y Filguiera, 2002).

También se puede hablar de la violencia cultural, la cual le otorga legitimidad a las ya mencionadas anteriormente; esta se encuentra basada en el poder que tienen los diversos actores, el económico, el político, el militar y el cultural. Según Jiménez y Muñoz (2004), esta forma de violencia se genera desde las ideas, normas y la naturalización. Plantea las justificaciones por medio de procesos de socialización, aprendizaje, conocimientos, creencias y la vida cotidiana, lo cual hace normalizar aspectos que atentan contra la integridad de la vida. También se legitima por medio del silencio y de indiferencia.

Por otra parte, se habla de la violencia simbólica que se refiere a relaciones de dominación en la sociedad, las manifiestas en las relaciones patriarcales presentes en varios espacios e instituciones, la educación, la cultura, el lenguaje, el derecho,

entre otras. Bourdieu (2000) plantea que esta se genera en una relación de dominación, en la cual quien es dominado no dispone de ningún otro instrumento de conocimiento para imaginar la relación con el dominador si no es el que comparte con este, de modo que esta forma de violencia puede aparentar ser natural.

Otra de las manifestaciones es la violencia cotidiana, se refiere a prácticas y expresiones que se generan en las interacciones diarias en un nivel microsociedad, es decir, entre sujetos a nivel interpersonal (Ferrándiz y Feixa, 2004). Esta es asimilada normalizada, con lo cual minimiza las manifestaciones más brutales en la comunidad de forma que crea un sentido común.

El abordaje anterior permite dibujar de forma breve cómo la violencia es un fenómeno complejo que es multicausal, implica diversidad de contextos, formas de vida, saberes, culturas, formas y expresiones de poder, cuyo último fin es dañar y denigrar al ser humano, su derecho a la vida, la libertad y su dignidad.

Metodología

Tipo de investigación

La presente investigación es cualitativa, cuyo objetivo es conocer la



realidad a partir del “significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista” (Ruiz, 2012, p. 17), de tal forma que las personas participantes son quienes hacen una lectura de los fenómenos de la realidad y por tanto son los protagonistas en la investigación. Según, Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cualitativo hace referencia a:

(...) un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es *naturalista* (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e *interpretativo* (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan) (p. 9).

Es así como la investigación cualitativa permite conocer e interpretar los significados que las personas participantes otorgan a fenómenos determinados como lo es la prevención de la violencia y el rol que pueden desempeñar; estos significados reflejan sus visiones de mundo, concepciones, actitudes y acciones ante esta.

El método utilizado en la investigación es el fenomenológico, de acuerdo con Mertens (2015), la

investigación fenomenológica se centra en la búsqueda de las percepciones y los significados que dan los individuos a fenómenos o experiencias determinados. Es así como se trata de conocer los significados que las personas participantes otorgan a la prevención de la violencia y el rol que asumen en este proceso. La fenomenología se sustenta en características que le permiten describir y entender los fenómenos que se estudian desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente, se basa en el análisis de discursos, temas específicos y en la búsqueda de sus significados, además, busca aprehender las experiencias y contextualizarlas (Mertens, 2005; Hernández et al., 2014). De manera que en el trabajo se estaría hablando de descripciones *emic* en las que prevalecen los puntos de vista de quienes participan para comprender y explicar la realidad, los significados y las prácticas sociales.

Con el método se busca conocer lo que piensan, perciben y los significados que dan a la prevención de la violencia y a las prácticas sociales relacionadas con esta al asumir su rol, lo anterior implica abrir un espacio de oportunidades en el que las personas participantes hablen y darles la voz acerca del tema.



La información brindada por las personas participantes (datos primarios) se recopiló por medio de un trabajo de campo, este se llevó a cabo en los espacios cotidianos de las y los adolescentes (el colegio, el parque). Para recopilar la información se utilizaron técnicas de recolección de información que se enmarcan en el enfoque cualitativo tales como la entrevista en profundidad, la biografía y la escala Likert, para llevar a cabo la aplicación de estas técnicas se elaborarán tres instrumentos: la guía para la entrevista, la guía para la biografía y la escala tipo Likert.

Participantes

El estudio se realizó con población adolescente residente en el distrito de Ciudad Colón, cantón de Mora, provincia de San José, Costa Rica, compuesta por mujeres y hombres escolarizados (asistente sistema escolar formal público, específicamente secundaria) y no escolarizados (no matriculados en el sistema de educación formal en el momento del estudio). En la investigación participaron 20 adolescentes (10 hombres y 10 mujeres) cuyas edades oscilaban entre 15 y 17 años, diez de los cuales estaban escolarizados y diez no escolarizados

Presentación y discusión y de resultados

1. Adolescentes no escolarizados y la prevención de la violencia

De la importancia de prevenir la violencia

Los y las jóvenes consideran que la prevención de la violencia es de gran importancia porque permite tener un ambiente más sano y tranquilo, lo cual resulta fundamental en el contexto en el cual se convive y se desenvuelven las personas; en este sentido, es importante recalcar que la enmarcan dentro de un espacio de convivencia y cotidianeidad en el cual se desarrollan una serie de relaciones humanas, lo cual denota que la prevención de la violencia implica mantener y construir espacios sanos para convivir.

Lo anterior también lo vinculan con la existencia de la seguridad personal de forma que las personas no son víctimas de agresiones y atentados contra la vida, como los homicidios, es decir, que la concepción de la prevención de la violencia se enmarca dentro de un ámbito en el cual prevalece la seguridad personal. Esto también está ligado a que consideran que genera tranquilidad, la cual se



expresa en la libertad de circulación y a la ausencia de temor de sufrir agresiones (seguridad ciudadana).

Además, manifiestan que la prevención de la violencia es relevante, viendo esta como la toma de acciones con respecto a quienes cometen delitos para evitar que lo repitan, ante esto mencionan la necesidad de condenas más largas para las personas que delinquen, aunque en este aspecto es necesario recalcar que condenas más largas o el encierro no es garantía de que no se cometerán más delitos en determinada sociedad, sino se generan propuestas para abarcar las causas que hacen que las personas comenten estas acciones o las causas estructurales en la sociedad que generan inseguridad ciudadana.

Asimismo, aluden que la prevención es imprescindible por las consecuencias negativas que genera la violencia en la sociedad y en las personas, esta, según sus comentarios, cambia a las personas de forma negativa y hacen que sus acciones no sean las mejores, pues hace que la gente sea menos respetuosa, que utilice un vocabulario ofensivo y las personas sean “más malas”. Algunos comentarios se citan a continuación:

“Porque la violencia nos hace personas diferentes, más mal habladas (...)”.

“Para mí sí, porque si uno se anda peleando en la calle con todo el mundo uno se echa un montón de enemigos encima.”

“Sí, para promover un país más tranquilo (...)”.

La juventud se enfoca en los resultados que se generan al prevenir la violencia más que en las posibles causas que podrían ser necesarias de enfrentar, especialmente porque se relacionan en gran manera con la violencia estructural y cultural, a las cuales hay que darles especial atención para generar estrategias de prevención a largo plazo, esto es, según [Martín \(2004\)](#), que las personas muchas veces al intentar comprender la violencia primero tratan de comprender su para qué y su por qué, es decir, su motivación, su finalidad y su funcionalidad.

En lo que se refiere a las actitudes hacia la prevención de la violencia, la juventud que no asiste al colegio expresa sentimientos de impotencia y desesperación; ante este escenario se puede decir que esta población muestra un rol pasivo y de no acción debido a que manifiestan no poder hacer nada al respecto, pues



la asumen un problema social más allá de su alcance, lo cual es también una forma de resignación. Además, revelan temor, lo que les impide ejercer algún rol puesto que sienten que podrían ser víctimas de alguna forma de agresión. Otras actitudes son positivas, sugieren sentimientos de motivación hacia la importancia de la prevención de la violencia, aludiendo a las consecuencias positivas que esto generaría en la sociedad.

Asumir la prevención de la violencia desde la responsabilidad personal

Con respecto al rol que asumen en la prevención de la violencia, estas personas tienen una visión positiva y otra negativa, predomina una visión negativa de su rol, en la cual consideran que no participarían para prevenir la violencia por varias razones: la primera remite al temor a ser víctimas de la misma, al “meterse” (según sus palabras) en los asuntos de otras personas podrían sufrir agresiones, lo cual remite a una actitud negativa de asumir un rol de corresponsabilidad en la sociedad. La segunda se refiere a que no saben cómo prevenirla, qué tipo de acciones tomar o cómo proceder. La tercera es atinente a que consideran que la violencia es externa, no es considerada una situación personal o de

su contexto inmediato que les pudiera afectar y les concierna, sino, por el contrario, son “otras” las personas violentas y mientras no les afecte, prefieren guardar la distancia, a menos que fuera una situación familiar. Algunos comentarios lo muestran de la siguiente manera:

“(…) porque si uno se mete, uno queda mal o el que se lleva los golpes es uno (…)

“(…) yo, personalmente, no creo que pueda hacer entender a alguien (…)

“(…) pero, yo, yo no creo que pueda hacer algo, como decirle, no sé cómo hacerle entender (…)

“(…) es que, o sea, a mí la verdad... mientras que yo esté bien y las personas que conozco este bien (…)

“(…) la verdad a mí, yo no le presto mucha atención a las otras personas (…)

En las opiniones se denota que hacen especial referencia a la violencia directa manifestada en determinadas situaciones por medio de agresiones físicas y verbales hacia otras personas, además, no trasciende al espacio individual por lo que se excluyen a sí mismos de las acciones que van



más allá de este, en este caso no asumen una responsabilidad como parte de la colectividad, puesto que lo perciben como un problema individual, personal y privado. Asimismo, se refleja cómo conciben la violencia como un factor humano basado en acciones externas al sujeto, es decir, “son otros los que ejercen violencia” por lo tanto, no intervendrían, lo cual muestra un sentido de individualismo quizá poco fraternal, sin compromiso o caracterizado por el confort ante situaciones personales que no les hace sentirse afectados de forma directa. No es una lucha que implique los derechos de las otras personas o la preocupación por su calidad de vida y dignidad humana, hecho que significa una carencia de alteridad, de pensar en el otro, pero también de una visión integral entorno a que la violencia es un fenómeno social que incumbe y afecta a toda la sociedad como en un efecto dominó.

Lo anterior muestra también cómo el grupo de adolescentes no se asumen posibles personas que reproducen, generan o promueven la violencia, pues, por el contrario, suscitan opiniones de la violencia como problema externo, a su realidad inmediata y sus posibles efectos directos.

En lo que atañe a las opiniones que muestran una visión positiva de su

rol, en el sentido de cuáles serían las posibilidades de hacer algo al respecto, estas se enmarcan en aspectos tales como el espacio y las personas que causan violencia. Hacen alusión a que pueden prevenir la violencia en la comunidad, siempre con la visión de que esta violencia se dirige hacia otras personas y son otras quienes la causan, y no hacia sí mismos, es decir, visualizan su rol en incidir sobre otras personas para que cambien y no generen violencia, considerando que estas personas son violentas para implementar acciones como llevarlas a lugares de rehabilitación e iglesias. Este rol se enmarca dentro de una visión en la cual asumen que es el ser humano quien genera violencia y la reproduce, además, refleja una perspectiva de la manifestación de la violencia directa.

Los y las adolescentes muestran actitudes hacia el logro de una mejor comunicación para que haya diálogo, estas se vinculan con el reconocimiento de que es un aspecto que deben mejorar para la resolución de conflictos ante situaciones cotidianas, en las cuales se encuentran limitaciones para dialogar y expresar sentimientos, lo cual reduce el espacio comunicativo y no permite asertividad en las relaciones. Asimismo, consideran importante mejorar las relaciones sociales basadas



en el respeto y la promoción del deporte, estas son actitudes dirigidas a la cooperación, a la solidaridad y al respeto hacia las personas.

En lo referente al ejercicio de un rol que remite a acciones en la prevención de la violencia, las intenciones se centran en ser personas solidarias para ayudar a otras en la solución de problemas y que puedan hacer el bien para que haya más comprensión, estas se vinculan con aspectos de la resolución de conflictos y con la bondad. Además, se vincula con sus actitudes en las que consideran que es necesario la toma de decisiones personales para tomar acciones hacia la prevención de la violencia lo cual implica una actitud crítica y reflexiva hacia la acción.

En sus actitudes manifiestan la creencia en que la educación es fundamental para la prevención de la violencia en los diversos espacios y etapas de la vida, como un proceso que puede generar cambios en las personas. Esto es de gran importancia porque se refieren a las acciones cuya fuente es la toma de conciencia por medio de la educación, y su creencia en el potencial transformador que tiene esta para incidir en la realidad y en el ser humano.

También resulta destacable sus actitudes hacia la necesidad no solo de evitar y prevenir la violencia hacia el ser humano, sino la que se genera contra la naturaleza, lo cual va más allá de una visión etnocéntrica, sino que hay un conocimiento que la naturaleza también está siendo violentada por el ser humano en su beneficio y sin tomar consideraciones del daño que se le está haciendo para el logro de mejores condiciones humanas a corto plazo.

Otras actitudes se refieren a un rol de dejar hacer o dejar pasar, esto es evitar la realización de determinadas acciones que consideran una tarea difícil relacionada, principalmente con creencias de que las personas no pueden cambiar, especialmente aquellas que son violentas. Aunado a lo anterior, en otros casos, en los que media la violencia intrafamiliar o de género prefieren guardar distancia y no denunciar, esto es también una forma de indiferencia ante la realidad con una creencia de que estas situaciones no les afectan de forma directa.

Propuestas desde la subjetividad para la prevención de la violencia

El grupo plantea una serie de acciones para prevenir la violencia desde



la subjetividad, lo cual es una representación del rol en el cual se asumen para contribuir a la prevención de la violencia; estas se mencionan a continuación.

- El diálogo como espacio privilegiado: Proponen que promover el diálogo de forma individual con otras personas es una alternativa que permite hacerlas reflexionar acerca de sus acciones o actitudes violentas, en casos específicos: la violencia intrafamiliar contra la mujer, la falta de aceptación y respeto de las diferencias, la discriminación, las agresiones físicas y psicológicas hacia otros. Esto es un encuentro cara a cara dirigido a priorizar el habla y la escucha para generar reflexión, es un valor importante que le dan a la comunicación entre las personas para el cambio. Sin embargo, cabe rescatar que los problemas que mencionan son de índole estructural y cultural que implican cambios a nivel de macrosocial y cultural, en el ámbito de las instituciones, las creencias, la educación y los aprendizajes mediados por la cultura; lo importante es también ver su visión de que los grandes cambios inician en las personas, a nivel micro, en las interacciones cotidianas y en el

convencimiento cara a cara para ir generando microfisuras para la transformación, esto es también una esperanza en las capacidades de los seres humanos para incidir en otros a través de la comunicación y la comprensión mutua.

Esta propuesta de diálogo también responde a una visión de minimizar las debilidades comunicativas y verlas como una fortaleza en las relaciones humanas y en la mejora de la sociedad, además. Plantean, de igual manera, que otra opción es buscar a otras personas que faciliten el proceso de diálogo por medio de charlas (conversatorios, exposiciones), es decir, se perciben como organizadores del proceso y no como facilitadores del diálogo. Al respecto mencionan:

“Hablar con ellos y decirles si usted ama a su mujer no haga eso, hágale el bien a ella (...)”.

“(...) si usted la ama no la maltrate, cuídela, valórela porque ninguna como ella jamás va a encontrar”.

La propuesta anterior muestra dos elementos importantes, la creencia en la capacidad del ser humano circunscrita a una educación informal en las interacciones cotidianas con



otras personas y la educación no formal por medio de charlas y actividades de formación comunicativas que privilegien el diálogo.

- La solidaridad como principio de acción: También proponen que podrían ser personas solidarias para dar apoyo y consejos en situaciones tales como: cuando las personas no reciben apoyo de sus familias, cuando necesitan consejos, cuando tienen algún “vicio” y cuando precisan resolver problemas. En esta propuesta se visualiza una solidaridad comunicativa, hacia la escucha, la solución de situaciones y la expresión por medio del habla, lo cual implica más que dar un consejo, sino un proceso de entendimiento del otro, de reconocimiento de sus necesidades, ideas, formas de ver la realidad, sus sentimientos y emociones. La solidaridad en sí misma, como un valor, involucra pensar más allá de lo que yo quiero, identificarme con la otra persona, su ser individual, con su propia identidad, respetando esta y reconociendo que tiene una individualidad parte de una colectividad.
- Formas de denuncia: Otras propuestas giran en torno a que

cuando hay situaciones de violencia pueden llamar a la policía para que puedan llevar a las personas a la cárcel, esto es, a la vez, una forma de buscar justicia ante la violencia, y también retoman y equiparan la prevención de la violencia con el encierro como forma de disminuirla, lo cual no es la solución a los problemas sociales. Más que una forma de prevención, se refieren a acciones que responden a la violencia explícita.

- Otras propuestas: Otras opiniones se enmarcan en que pueden hacer charlas (conversatorios, espacios de diálogo), especialmente con respecto a la violencia contra la mujer, formar equipos deportivos para ayudar a aquellas personas que utilizan drogas. En estas propuestas es importante retomar el reconocimiento que hacen con respecto a la violencia contra la mujer, lo cual refleja que es una situación que amerita ser parte de los procesos educativos que permita reconocer la violencia de género, sus causas y las acciones necesarias para el cambio. Asimismo, dan importancia al deporte como medio para evitar las drogas, las cuales son percibidas como forma de violencia, no solo contra



la persona que las consume sino violencia social con todo lo que implica su comercio y las consecuencias de su consumo.

También, plantean algunas propuestas si asumieran un rol con poder político, lo cual se enfoca desde dos puntos principales, primero que permite conocer a nivel general y no solo desde su contexto inmediato y cotidiano, lo que consideran que es necesario para la prevención de la violencia a nivel de país, a nivel macrosocial, hecho que implica conocer su visión de las áreas de mejora o el lugar donde no se está haciendo lo suficiente, así como la responsabilidad que le concierne al Gobierno o a las instituciones públicas. Incluso, para conocer si desde un puesto de poder podrían asumir un rol diferente al que toman como jóvenes. En este caso se puede ver lo que las personas participantes consideran tareas pendientes a nivel de país en el caso de la prevención de la violencia o que consideran que podrían hacer asumiendo un determinado rol que les de mayor injerencia en la transformación macrosocial y en políticas más integrales.

Mencionan la necesidad de generar medidas de seguridad y denuncia, como el aumento de policías en las calles y su mejor capacitación para

atender situaciones relacionadas con drogas, aunado a esto proponen que esto debe ir acompañado con un cambio en las leyes para que sean mejores. Además, manifiestan que se deben habilitar más líneas telefónicas donde las personas puedan llamar para realizar denuncias sobre situaciones de violencia.

Asimismo, consideran que es necesaria la atención a las personas violentas para lo cual hay que enfocarse en las causas de esta violencia, buscar si estas son personales, familiares o si es solo porque les gusta, enfatizan en brindar ayuda psicológica. Además, proponen que estas deben asistir a procesos de rehabilitación, por lo cual es necesario brindar estos centros. Otras propuestas más generales se refieren a las acciones enfocadas en promover espacios para la recreación y el deporte de forma gratuita, para así promover el diálogo entre las personas, especialmente para que soluciones sus problemas, lo cual se vincula con sus propuestas como jóvenes. De igual modo, plantean la necesidad de una serie de cambios estructurales relacionados con la disminución del uso y venta de drogas, y la violencia contra las mujeres, así como implementar medidas económicas (ayudas) para las personas que viven en pobreza.



En este sentido, se puede notar cómo las propuestas, al asumir su rol desde un puesto de poder político, difieren de las de asumir su rol personal en la forma en que las primeras se refieren a los cambios a nivel institucional y de país, más que a las interacciones personales o a nivel local desde sus propios espacios comunitarios.

2. Adolescentes escolarizados y la prevención de la violencia

De la importancia de prevenir la violencia

El grupo de estudiantes considera que es fundamental prevenir la violencia, estas opiniones se vinculan con la realidad en la cual viven y en el contexto costarricense, así como en la convivencia entre las personas. Relacionan la prevención de la violencia con las consecuencias que se pueden generar cuando no hay violencia, especialmente la tranquilidad, la cual se relaciona con la libertad de circulación y con la noción de seguridad de poder estar en diversos lugares sin sufrir agresiones o asaltos. Así manifiestan:

“Sí, porque entre menos violencia, tal vez, di puede andar uno más tranquilo en la calle (...)”

“Sí, para promover un país más tranquilo, sin, que no haya

violencia y estar tranquilamente sabiendo que nadie le va a hacer nada”.

Asimismo, exponen que prevenir la violencia es una forma de evitar su incremento pues tienen una visión pesimista acerca de la realidad y consideran que puede existir un momento que sea tanta la violencia que ya no haya mucho que hacer al respecto, una visión poco esperanzadora y sin alternativas. Esto denota una visión de la realidad violenta y de las posibles consecuencias a futuro, al mismo tiempo, se puede hablar de una visión realista que implica prevenir el aumento de la violencia (lo cual quiere decir que ya consideran que es un contexto con altos índices de violencia).

También, señalan que ayudaría a evitar el maltrato hacia las otras personas, la práctica del respeto en la convivencia, haciendo énfasis en que el ser humano es quien busca generar violencia debido a circunstancias como el contexto de crianza en el cual aprende a reproducirla. En estas opiniones remarcan varios aspectos relacionados con la creencia de que la violencia es específicamente humana, reproducida y aprendida en las relaciones sociales y en el contexto, además se refleja cómo las razones para prevenir la violencia se



enfocan en las consecuencias de esta y su posible origen.

Una de las creencias acerca de la prevención de la violencia es que, aunque consideran que se debe trabajar en esta, manifiestan que es utópico porque creen que se perpetua porque el ser humano es violento por naturaleza, siempre estará presente en la humanidad, además es parte del ambiente en el que viven muchos niños y niñas, por lo que es aprendida y se multiplica en otras etapas del desarrollo humano. Otra creencia radica en el papel de Dios como un ser supremo que puede cambiar a las personas para que sean menos violentas. Es importante acotar que, aunque se le confiere la responsabilidad a Dios de cambiar a las personas, consideran que la violencia siempre recae en la responsabilidad humana, pero Dios puede ayudar a su eliminación; esto se aúna a la creencia en que las personas que cometen actos de violencia están lejos de Dios.

De igual manera, están de acuerdo en que es importante prevenir la violencia contra la naturaleza, lo cual hace notar que reconocen que el ser humano le está causando daño lo cual es visibilizado como una forma de violencia. También hacen referencia a actitudes que reflejan acciones que se enfocan en la evasión o pasividad

por medio de las cuales manifiestan ignorar las situaciones de violencia como abusos, aquellas que no implican agresiones físicas, y no denunciar en casos de abuso sexual en la familia.

Asumir la prevención de la violencia desde la responsabilidad personal

El estudiantado muestra una opinión positiva en la cual consideran que pueden cumplir un rol activo en la prevención de la violencia, dirigido a promover el cambio en las actitudes y acciones de otras personas; este se basa en hacerlas reflexionar con respecto a sus actos para que cambien su forma de vida y aquellas acciones que generan violencia, ejemplifican que esto se puede llevar a cabo en el centro educativo con estudiantes que se “pelean” y se agreden físicamente. Se refleja que su rol lo supeditan a nivel interpersonal y hacia otras personas, también es importante recalcar cómo visualizan este rol en el centro educativo y hacia un tipo de violencia específico como lo es la violencia directa.

Otras de las opiniones se circunscriben a asumir un rol pasivo debido a tres razones fundamentales: el primer remite al temor a ser víctimas de la misma violencia porque creen que



al “meterse” en los asuntos de otras personas podrían sufrir agresiones. Algunos comentarios ejemplifican esto:

“(…) pero yo no podría ir meterme en una situación donde yo también voy a salir afectado (…)”.

“(…) un día se iban agarrar ahí, en el Cole, y, no sé, me dijeron sapa y me dijeron de todo (…)”.

Lo anterior muestra una percepción de la violencia como un problema privado, en el cual, si no hay una vinculación directa con la situación, esta les compete solo a las personas involucradas. Además, aluden al temor como una barrera que limita e impide incidir en la realidad y en los cambios de los que cada joven puede ser parte, muestran un temor a la violencia misma, la visible, que daña el cuerpo de las personas, hacia sus consecuencias en la vida y que petrifica cualquier forma de acción en defensa de otras personas. Este puede ser una forma de dominación ejercida por la violencia a través del temor, lo cual es a lo que se le ha llamado una cultura del miedo que prolonga la violencia y es utilizada en muchos casos para ejercer control, no solo genera falta de acciones, sino limitaciones a las libertades, al

desarrollo de cada persona y de mejores relaciones.

La segunda hace referencia al desagrado por las peleas, por lo cual no interferirían en separar a las personas que se estén peleando “a golpes”, en este caso aluden a la violencia directa, no como prevención de esta sino lo plantean que en caso de que ya esté, no interferirían para que no incrementar el problema, lo cual refleja actitudes de evasión ante situaciones conflictivas y la ausencia de acciones para resolverlas de forma pacífica.

La tercera hace alusión a la dificultad que implica acercarse a las personas que generan violencia, puesto que consideran que son difíciles y es necesario acercarse a ellas para vencerlas del cambio, esto debido al temor por los daños que puedan sufrir sino por su percepción de que las personas que ejercen violencia son agresivas y presentan problemas de socialización; en este sentido están presentando la violencia como difícil de abordar.

En sus opiniones se denota una especial referencia a la prevención de la violencia directa personal, aquella que se presenta por medio de agresiones físicas y verbales, pero más que a la prevención se refieren a



enfrentar la violencia manifiesta para evitar su escalada o multiplicación.

El grupo de estudiantes manifiesta motivación relacionada con la bondad, en el sentido de la necesidad de ser personas más bondadosas y realizar acciones dirigidas a contrarrestar la realidad violenta, así como para ayudar a personas que necesitan.

Además, hacen referencia a una serie de necesidades para prevenir la violencia como la seguridad, la responsabilidad de la sociedad o la colectividad de ser “tolerantes”, “llevarse bien”, “respetarse” y “aceptarse”, así como buscar la tranquilidad, es decir, cada persona debe hacer su parte en la sociedad. También, se incluye y reconoce su responsabilidad individual en la prevención de la violencia, enfocándose en construir relaciones interpersonales, el estado de paz y los valores basadas en el respeto, la aceptación y la comprensión.

También, muestran actitudes en las cuales las acciones ante la violencia son responsabilidad de las personas que la sufren, es decir, la responsabilidad de cómo evitar o prevenir es de la víctima, lo cual implica que hasta cierto punto la están culpando de la violencia que recibe, a la vez, están dando una justificación a la violencia y a quien la ejerce, y evadiendo

cualquier corresponsabilidad y solidaridad con quienes le rodean. Igualmente, expresan la necesidad de promover que las personas hablen para que resuelvan los problemas de forma no violenta, defender los propios derechos, respetar y mostrar más solidaridad con las demás personas.

Propuestas desde la subjetividad para prevención de la violencia

Los y las estudiantes afirman que pueden cumplir un rol en la prevención de la violencia dirigen este hacia acciones individuales concretas tales como las siguientes:

- La posibilidad de coeducar: Plantean que es posible educar en espacios como el colegio por medio de actos cívicos, charlas y talleres para sensibilizar al estudiantado en temas como la paz, las consecuencias de la depresión, el *bullying*, los golpes y las palabras insultantes. Además, mencionan que pueden hacer talleres que promuevan la convivencia y las buenas relaciones entre el estudiantado, también les parece importante si esto se hace por medio de la educación de los niños y las niñas. Aquí es remarcable la referencia que hacen en la educación no



formal como herramienta para el cambio, que permite generar reflexiones críticas acerca de temas que permitan prevenir la violencia y, sobre todo, una educación que sensibiliza, es decir, que permite la comprensión de la realidad y las situaciones problemáticas que aquejan en los centros educativos. Además, no solo es una educación que apunta a lo negativo sino a lo positivo como la convivencia y las relaciones armoniosas, lo cual implica la construcción de nuevas formas de relaciones, de aceptación mutua, de cohesión, de respeto y de afectividad.

Asimismo, consideran que el espacio comunitario es un buen lugar para hacer charlas, pues hay más población. Uno de los estudiantes comenta con respecto a su rol:

“(...) no hace falta estar en un puesto alto para hacer algo, puede ser aquí en el colegio, con esta misma edad, puedo hacer algún tipo de acto cívico o algo así para hablar sobre la paz”.

- **Compartir información:** Otra de las acciones que plantean es en el entorno comunitario, que consiste en informar a la población, por medio de volantes u otras formas escritas acerca de temas

de interés como la igualdad y la no discriminación. Estas opiniones reflejan una noción de libertad de información, ligada a la libertad de pensamiento, de expresar opiniones libremente, de formarse criterios propios, la libertad de información es un derecho que se reconoce en la [Declaración Universal de los Derechos Humanos \(1948\)](#), donde se expresa que toda persona tiene derecho a “investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión” (art. 19).

- **Espacios para el diálogo:**

Plantean que pueden hablar y generar espacios para que la juventud reflexione acerca de la paz en la comunidad de forma que permitan la participación ciudadana y así las personas expresen opiniones con respecto a proyectos, y se tomen en cuenta su punto de vista en temas que afectan a la comunidad. En este sentido, están privilegiando el diálogo como un espacio comunicativo que permite el encuentro entre las personas, el derecho a la participación y las libertades de opinión y de expresión a nivel comunitario. Estos espacios planteados en la comunidad



reflejan un reconocimiento de la responsabilidad hacia esta, la cual, según la [Declaración Universal de Derechos Humanos \(1948\)](#), compete a todas las personas puesto que todas las personas tienen deberes en la comunidad en tanto es en esta donde se desarrollan. Algunos comentarios con respecto a lo anterior:

“Diay, hablar con los ciudadanos para ver si están de acuerdo con algo que vayan a hacer para que no, unos no se molesten (...)”.

“Di, hablar y que ellos entiendan, como le dije, igual, que la paz, que ellos entiendan todo como son las cosas (...)”.

- Organización de actividades recreativas: También plantean que pueden organizar actividades recreativas en el centro educativo que les permita participar en unidad, recrearse, mejorar sus relaciones y compartir. Es importante mencionar que estas personas les dan trascendencia a las actividades de ocio y recreación como espacios que permiten el encuentro entre estudiantes, la cooperación, el conocimiento, la integración y las vivencias en un ambiente de disfrute y

distensión. Estas actividades implican juegos, deportes, arte, danzas, música, teatro y otros elementos que les permiten al estudiantado salir de su rutina, el estrés y canalizar la frustración y el cansancio de formas más asertivas que no a través de actos de violencia. También se constituyen en espacios para la convivencia creativa, afectiva, alegre y placentera, elementos de una convivencia pacífica.

Es una propuesta que alude al derecho y al disfrute del tiempo libre, al ocio y a la recreación en ambientes en los que se promueva el respeto, la paz y el amor, espacios planteados como necesarios en las instituciones educativas.

Estas propuestas mencionadas se refieren específicamente a la prevención que busca anticipar que se genere la violencia, anteponerse a los hechos y a sus manifestaciones, lo cual se enmarca en una visión que vincula el presente para generar un cambio en el futuro.

- Acciones para evitar la violencia en situaciones específicas: El estudiantado opina que ante determinadas situaciones específicas podrían intervenir para evitar la violencia, entre las cuales se



encuentran: circunstancias en las que se manifiestan agresiones, donde hay personas violentas y que enfrenten problemas. Con respecto a las agresiones se centran en las físicas, peleas (uso de la fuerza por medio de golpes) entre otras personas; plantean que, si consideran que las agresiones sobrepasan los límites aceptables, podrían intervenir e intentar calmar a las personas involucradas para que no continúen. Uno de los comentarios se cita a continuación:

“(…) si ya veo que ya están agrediendo física o mentalmente una persona, ya muuyy, o sea, pasándose de la línea, dí, ya yo si me meto (…)”.

Sobre este aspecto, resulta interesante pensar en la decisión para determinar que la agresión sobrepasa lo “aceptable” y el momento adecuado para interferir y ayudar, además, se denota que plantean actuar cuando ya la violencia está presente y no prevenirla sino más bien como respuesta ante su manifestación. Estas acciones se relacionan con una posible respuesta personal a su concepción de violencia en términos de agresiones físicas y verbales, las cuales son una forma de violencia directa común que amerita cambios

individuales con respecto a una nueva forma de relacionarse.

Aunado a esto, consideran que pueden generar acciones cuando una persona es violenta, lo cual implicaría hablar con esta persona para convencerla de la necesidad de cambiar su forma de actuar. También, otro aspecto que plantean es hablarles a otras personas de Dios, guiarlas a Él y que puedan asistir a una iglesia, esto, según sus opiniones, genera que las personas cambien, se sientan “reconfortadas” y que tienen un “espacio especial”.

Estas últimas opiniones acerca de las acciones dentro del rol que asumen implican solidaridad hacia otras personas, así como la identificación con situaciones que afectan a los individuos cuando la violencia, sus consecuencias o manifestaciones son palpables en la realidad. Es decir, “Ven la enfermedad” significa que visualizan la violencia como un problema ya dado y que se actúa para minimizarlo cuando se manifiesta. Además, el enfocar las acciones hacia otros refleja que el problema es causado por otras personas externas o son estas las que están siendo afectadas por la violencia y no cada participante, al parecer la prevención se plantea hacia otras personas y no hacia sí mismos.



- Decisiones personales: En relación con este aspecto, el grupo de escolarizados plantea que cada persona debe tomar una decisión individual de lo que puede hacer para prevenir la violencia o detenerla, mencionan la violencia contra la mujer, manifiestan que ella misma es quien toma la decisión de detener la situación (irse o denunciar) cuando ya está inmersa en un círculo de violencia. Es decir, cada persona decide que puede o no permitir en su vida, una elección.

Asimismo, consideran que cada persona debe y puede, por sí misma, cambiar su forma de comportarse y la manera de cómo hace las cosas, cada quien puede ser más “tolerante”, más respetuoso tomando en consideración los derechos de las otras personas. Lo anterior se vincula con las opiniones en las cuales consideran que factores internos (personales) pueden generar actitudes y conductas violentas, lo cual amerita un acercamiento para restringir estos factores.

Aunado a lo anterior, plantean una serie de propuestas que consideran necesarias para prevenir la violencia si asumieran un rol desde un puesto de poder político. Coinciden, con respecto a lo mencionado

anteriormente, en la importancia de educar, solo que a diferencia de su rol de estudiantes en el que se asumen como personas educadoras, desde un puesto de poder político se enfocan en la educación en general de carácter formal y no formal para la prevención de la violencia, dirigida a poblaciones de personas adultas y a la niñez en los centros educativos. Con respecto a las personas adultas proponen la educación no formal dirigida a aquellas que ejercen violencia, las mencionan como “personas con problemas de violencia”, en lo que se refiere a la niñez, proponen una mejora en la educación formal basada en el autocuidado, el cual consideran es una forma de prevención.

Además, consideran que es importante capacitar al personal docente en congresos acerca de temas relacionados con la violencia, en este sentido, el estudiantado apuesta por un cambio en el sistema educativo que implica una nueva política del Ministerio de Educación Pública (MEP), en el que a través del autocuidado se empodere a la niñez como fundamento para prevenir la violencia, ya que el autocuidado implica aprender a amarse, cuidarse, valorarse, respetarse a sí mismo, así como reconocer y defender los propios derechos, y así se aprende a



respetar a quienes me rodean. Esto quiere decir que valoran la necesidad de centrarse en la persona como sujeto que aprenda a valorarse y amarse para tener una sociedad en la que sus integrantes se respeten.

Con respecto a las familias, manifiestan que es importante un proceso de intervención que incluye también al sector de educación, por medio del cual docentes (primaria, secundaria y universidad) y profesionales en psicología visiten los hogares de la niñez para detectar problemas de violencia o factores generadores de esta, especialmente personas con conductas violentas, para que se rehabiliten y disminuya el problema de la violencia intrafamiliar; así como para promover la paz. También, apuntan a que los medios de comunicación pueden cumplir un rol importante por medio de la televisión, con programación de películas con contenido menos violento.

Así, el estudiantado está proponiendo una política más integral, en la cual se involucren diversas instituciones para dar mayor atención a la violencia intrafamiliar, esto requiere vinculación entre las instituciones, planes estratégicos y centros de atención para las personas. Un punto importante es que retoman la concepción de que quienes generan

la violencia son las personas, por lo tanto, requieren una terapia para contrarrestar las conductas violentas que manifiestan, es decir, muestran una esperanza de cambio en el ser humano, pero un cambio que requiere ayuda desde las instituciones.

Así, coinciden en la importancia de informar y concientizar a la población acerca de la paz y de las consecuencias de la violencia para que las personas conozcan y reflexionen si desean esa realidad, informar como una tarea para generar reacciones acerca de lo que sucede en la realidad. Con respecto a la concientización, dan especial importancia a la violencia contra la mujer para que las mujeres denuncien cuando sufren agresiones; el énfasis no supone concientizar tanto en la violencia hacia las mujeres y sus formas sino en la trascendencia de que las mismas mujeres víctimas puedan denunciar. Esto implica reconocer los derechos de las mujeres a una vida sin violencia, a la libertad, a la seguridad y al acceso a la justicia.

Solo mencionan mejorar la seguridad en el país como propuesta si están en un puesto de poder político, esto gira en torno a la seguridad institucional basada en la fuerza pública, aumentar el número de policías en las calles. Igualmente, manifiestan que



la capacitación policial es un hito importante para que no maltraten a las personas y para que apuesten por el diálogo con la población y no los abusos de poder.

Los cambios que plantean en su rol como estudiantes difiere a los planteados desde un rol político, porque en el primero plantean cambios a nivel de aportes personales en el espacio cotidiano, el colegio, la comunidad; en el segundo, estos son más estructurales, de carácter institucional y de políticas públicas.

Las opiniones muestran que las acciones propuestas son concretas y enfocadas hacia otras personas, se visualiza que reconocen que la sociedad tiene problemas de violencia y antes que opciones para prevenirla, parecen ser acciones para evitar su incremento, es decir, la ven como la enfermedad. La visión de seguridad se denota en lo que se refiere al aumento de policías en las calles y capacitación de estos, la conciben como una forma de actuar contra la violencia. Otro elemento es el enfoque individualista, el cual surge de un reconocimiento de que la violencia surge a nivel individual, en cada persona, es el ser humano quien es violento y ejerce la violencia.

En estas propuestas se rescata que la visión de la prevención de la violencia es concreta, es decir, se traduce en acciones en la realidad, lo cual refleja su perspectiva de la posibilidad de transformar esta realidad, la cual es responsabilidad de cada individuo y no solo de las instituciones. Son propuestas más individuales, dirigidas al cambio del ser humano, pero menos del tipo estructural, en otras palabras, muestran una mirada más limitada con respecto a posibles acciones contra la violencia estructural y cultural.

Conclusiones

El estudio muestra como las y los adolescentes participantes consideran que la prevención de la violencia es de gran importancia porque implica resultados ligados a una mayor seguridad personal y ciudadana, tener libertades, disminución de la violencia directa, tranquilidad, pero, sobre todo, porque consideran que esta es una forma de incidir en el cambio de las personas para que haya menos violencia interpersonal. Así, la prevención se relaciona con los factores que consideran como generadores de violencia, enmarcándose hacia una prevención que genera contextos de libertad y seguridad tanto individual como colectivos.



Además, las opiniones y actitudes se configuran en torno a la realización de prácticas que permitan acciones de prevención como actividades de educación, deportivas y la creación de espacios para la promoción del diálogo y la comunicación, así como de información, las habilidades para la solución de los conflictos y la atención a la violencia. Aunado a esto, se vinculan con el nivel inter-subjetivo hacia manifestaciones de la bondad, la solidaridad y el sentimiento de impotencia.

De forma tal que el rol que consideran que pueden asumir se dirige a contrarrestar la violencia directa interpersonal, principalmente, enfocándose en las personas como generadoras de esta, además de problemas sociales relacionados con la violencia estructural como la violencia intrafamiliar, la violencia contra la mujer, la drogadicción, la discriminación y el *bullying*, formas de violencia que son atribuidas a otras personas, instituciones o contextos, pero no implica que se asumen como protagonistas de esta.

También, la investigación muestra que tanto adolescentes escolarizados como no escolarizados enfocan su rol desde el ámbito interpersonal, desde la incidencia subjetiva que puede hacer que haya un cambio macrosocial

con acciones concretas para contrarrestar la violencia que perciben en el país y en sus contextos inmediatos como el colegio, la familia y la comunidad. En este sentido, dan especial atención al espacio inmediato que simboliza lo cotidiano, el lugar donde se tiene la trama de relaciones sociales en la comunidad, la familia y el centro educativo. Es así como, desde el contexto más próximo, tienen conciencia de que pueden incidir en la realidad por medio de acciones.

Aunado a lo anterior, apuntan a un rol activo que promueva la comunicación, la solidaridad, el ocio, la información y la educación, lo cual se enmarca en un rol hacia la visibilización, vivencia de los derechos y una vida sin violencia, que se refleja dirigida principalmente hacia otros, más que a la necesidad de cambio y mejora personales. Este rol apunta a elementos trascendentales en la construcción de una cultura de paz, la que no necesariamente conciben como tal sino como relaciones de convivencia e interacciones armoniosas y sin agresiones. Abordan un rol hacia la promoción de la comunicación, la cual es fundamental en la resolución y manejo de conflictos, también es eje de la comprensión, la participación y la reflexión, propuestas bases para una ciudadanía más inclusiva y democrática.



También, dan énfasis en aspectos vinculados a la solidaridad, lo cual es lo que nos debe motivar a reconocer las necesidades satisfechas o insatisfechas de otras personas, una solidaridad que permite identificarnos colectivamente con las injusticias, pero también de manera individual con la humanidad en la que se integra cada sujeto, física, espiritual, intelectual y material, como una forma de establecer relaciones fraternales.

La promoción de los espacios de ocio a los que aluden como propuesta se vincula con el derecho de cada persona a la recreación, al tiempo libre, a la diversión, el juego y la risa, porque son espacios que permiten la integración, el conocimiento, la confianza, las bases para el sentido de grupalidad, una construcción conjunta que nos hace mirarnos en “conjunto” como una misma humanidad en la que cada persona se reconozca en una constante reconstrucción de saberes, conocimientos y prácticas.

El estudio también muestra que la juventud le da un papel importante a la educación, vista esta como una oportunidad para el cambio que trasciende el sistema formal para instalarse en los espacios no formales e informales, además, enfatizan en una educación informal que permea los espacios intersubjetivos, en las

relaciones humanas en los que prevalecen la reflexión y la comprensión acerca de las manifestaciones de la violencia, así como las acciones que legitiman.

Sin embargo, pareciera que prevalece una visión externa acerca del cambio. En este sentido, se asume la violencia como externa al propio espacio, esto se relaciona con su visión negativa con respecto a su rol en la prevención de la violencia (aluden principalmente a la violencia directa), ya que la consideran una situación privada y externa a su contexto próximo, también por temor a sufrir agresiones si interfieren en situaciones en las cuales hay agresiones físicas. En este aspecto está en juego la jerarquía del derecho a la privacidad o el derecho a una vida sin violencia, su dignidad y libertad que se ve vulnerada ante actos violentos; este derecho no implica invisibilizar el dolor, la denigración de otras personas, o, en el peor de los casos, evadir para no asumir una responsabilidad en la sociedad.

Por lo demás, no asumir un rol a causa del temor podría verse relativamente normal en sociedades con altos índices de inseguridad y tolerancia a las injusticias, pero lo cierto es que el temor “petrifica” y limita las acciones solidarias hacia



otras personas y grupos, no sabemos si por la sola búsqueda del bienestar personal o por la aprensión que causa. Lo que es claro es el hecho de que el no hacer “nada”, evadir la violencia y sus causas es una forma de justificarla y mantenerla.

Es importante reconocer que el cambio individual es trascendente, al igual que el reconocimiento de las propias conductas y actitudes violentas, sin embargo, el mero hecho que las personas que agreden ya no lo hagan más no es en sí misma la solución al fenómeno de la violencia, en lo que se refiere a la violencia directa. Esta sería una opción parcial debido a que se requiere la incidencia de otros factores como aquellos culturales en los que se incluyen las creencias, los valores, las ideologías y los mitos, así como el papel preponderante de la educación; el desarrollo de habilidades y capacidades hacia la comunicación asertiva, el diálogo y los mecanismos para manejar, transformar y resolver los conflictos de forma pacífica. También están los factores de índole estructural que se relacionan con las oportunidades, el acceso a los recursos y la opresión.

La prevención de la violencia y la conciencia de las formas de esta es una oportunidad para generar

modelos pedagógicos que exploren diversas posibilidades con jóvenes escolarizados y no escolarizados a nivel comunitario de forma que puedan generar contribuciones para resolver los distintos problemas vinculados a la violencia en la comunidad, para abordar de una forma diferente los conflictos y establecer mejores relaciones cotidianas en los espacios de convivencia. Esta debería ser una propuesta pedagógica que incluya, además de contenidos formales en el currículum escolar, una educación no formal con contenidos que impliquen el desarrollo de la conciencia crítica, una visión de la realidad desde el propio contexto, procesos hacia el empoderamiento con compromiso social dirigido a la praxis cotidiana personal, comunitaria y social.

Referencias

- Asamblea General de Naciones Unidas (1948). *Declaración universal de derechos humanos*, A/RES/217A/III. <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=spn>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama
- Chesnais, J.C. (1992). Historia de la violencia: el homicidio y el suicidio a través de la historia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 8, 23-32. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000915/091531so.pdf>



- Domínguez, P; Filgueira, C; Fridlenderis; D; Robertt, P. (2000). *El estado de la paz y la evolución de las violencias. La situación de América Latina*. CIIP. Trilce.
- Ferrándiz, F. & Feixa, C. (2004). Una mirada antropológica sobre las violencias. *Alteridades*, 14(0) 159-174. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702710>
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Gernika Gogoratuz.
- Hernández, T. (2002). Descubriendo la violencia. En R. Briceño-León (Ed.), *Violencia, sociedad y justicia en América Latina* (pp.57-75). Buenos Aires, Argentina: Clacso. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116376/MEMORIA%20FINAL%202012.pdf?sequence=1>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). Mc Graw Hill.
- Jiménez, F. y Muñoz, F. (2004). Violencia Cultural. En López, M. (Dir.). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Universidad de Granada/Junta de Andalucía. Pp.1161-1162.
- Madrigal, K. (2017). Costa Rica, segundo peor de América Latina en bullying, según OCDE. *La Republica.net*. <https://www.larepublica.net/noticia/costa-rica-segundo-peor-de-america-latina-en-bullying-segun-ocde>
- Martínez, V. (2000). Saber Hacer las Paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7(23). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502303>
- Martín, J.M. (2004). *Qué es la violencia*. En F. Muñoz y B. Molina (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 225-247). Universidad de Granada. Recuperado de: http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/eirene_manual.html
- Mertens, D. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (2da. ed.). SAGE.
- Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, cualitative, and mixed methods* (Fourth edition). Gallaudet University.
- Moreno, E. (2005). La violencia en las escuelas. *Revista Educación* 29(2), 139-155.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- PANI (s. f.). *La violencia en centros educativos*. <http://www.pani.go.cr/libreria/violencia%20en%20centros%20educativos.pdf>
- Peña, M. (12/5/2011). *Analizan la violencia en los centros educativos costarricenses*. <http://www.ucr.ac.cr/noticias/2011/12/05/analizan-la-violencia-en-los-centros-educativos-costarricenses/imprimir.html>
- Poder Judicial (2018). *Estadísticas Violencia doméstica*. Observatorio de Violencia de Género contra las Mujeres



- y Acceso a la Justicia. <https://observatoriodegenero.poder-judicial.go.cr/soy-especialista-y-busco/estadisticas/violencia-domestica/>
- Poder Judicial (2020). *Estadísticas Femicidio*. Observatorio de Violencia de Género contra las Mujeres y Acceso a la Justicia. <https://observatoriodegenero.poder-judicial.go.cr/soy-especialista-y-busco/estadisticas/femicidio/>
- Programa estado de la nación (2012). *Costa Rica: Human development assessment and dilemas*. San José: PEN. http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/otras_publicaciones/Costa-Rica_HDA-2012_digital.pdf
- Programa Estado de la Nación (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. Parte 3. La voz de los actores del sistema educativo (pp. 351-375). PEN. http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/13-Parte-3-voces-de-los-actores.pdf
- Programa Estado de la Nación (2017). *Sexto Informe Estado de la Educación*. Cap.4. Educación secundaria en Costa Rica (pp. 183-239). PEN.
- Programa Estado de la Nación. (2017a). *Estadísticas Centroamérica 2017*. <https://www.estadisticascentroamerica2017.estadonacion.or.cr/estadisticas-erca2017.html#social>
- Recio, P. (2017). “60% de estudiantes de Costa Rica han sido víctimas del ‘bullying’”. *nación.com*. <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/60-de-estudiantes-del-pais-han-sido-victimas-del/>
- M6NRIEP6KRHYFJR6KEIJFWFE-KA/story/
- Ruiz, I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª. ed.). Universidad de Deusto.
- Unicef. (2017). *Una revisión sistemática de los determinantes de la violencia que afecta a niños, niñas y adolescentes: Costa Rica*. https://www.unicef.org/Innocenti-ViolenciaCR4-final_13012017.pdf
- Unesco. (1992). *Manifiesto de Sevilla sobre la violencia. Preparar el terreno para la construcción de la paz*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000943/094314so.pdf>
- Zavaleta, J.A. (2018, enero-abril). Elementos para la construcción del concepto de campo de la violencia. *Sociológica*, 33(93), 151-179.



Concepción metodológica con enfoque multidisciplinario para la exclusión e inclusión educativa en la formación profesional

Methodological conception with a multidisciplinary approach for educational exclusion and inclusion in vocational training.

Concepção metodológica com abordagem multidisciplinar para a exclusão educacional e inclusão no ensino e treinamento vocacional

Oswaldo Pedro Santana-Borrego

<https://orcid.org/0000-0002-3426-3138>

Universidad de Ciencias Médicas de La Habana
Cuba

Geraldo Luis-Valdez

<https://orcid.org/0000-0002-4470-5200>

Universidad de Ciencias Médicas de La Habana
Cuba

Roxana Milagros Oviedo-Salazar

<https://orcid.org/0000-0002-3908-1579>

Facultad de Tecnología de la Salud
Universidad de Ciencias Médicas de La Habana
Cuba

Recibido: 7/4/2021 • Aceptado: 20/5/2021



Resumen

El estudio sobre la exclusión e inclusión socioeducativa es una necesidad inaplazable para el mundo académico contemporáneo como proceso que demanda por su impronta social, la concepción metodológica

con enfoque multidisciplinario para la formación profesional en la enseñanza superior cubana. El artículo recoge algunas hipótesis sobre el perfeccionamiento de la NUC ante los desafíos que enfrenta por los condicionamientos socioculturales que acontecen en el país para la construcción de una sociedad próspera y sostenible. El tópico intenta poner al relieve disímiles valoraciones sobre la creación, la innovación y la transferencia de conocimientos científicos, que permitan enfrentar el cambio socioeducativo e impulsar el progreso científico del país inmerso en un escenario cada vez más convulso engendrado por la globalización neoliberal y el conjunto de acciones que se articulan en la conceptualización del Modelo Económico y Social de desarrollo socialista cubano.

Palabras claves: concepción metodológica, enfoque exclusión e inclusión socioeducativa, Cuba, modelo educativo

Abstract

The study on socio-educational exclusion and inclusion is an urgent issue for the contemporary academic world as a process that demands, due to its social imprint, of a methodological conception with a multidisciplinary approach for professional training in Cuban higher education. The article gathers some hypotheses on the improvement of the NUC in view of the challenges it faces due to the socio-cultural conditions that occur in the country for the construction of a prosperous and sustainable society. In this sense, the topic tries to highlight dissimilar assessments on the creation, innovation and transfer of scientific knowledge, which allow facing the socio-educational change and promoting the scientific progress of the country immersed in an increasingly convulsive scenario generated by neoliberal globalization and the set of actions that are articulated in the Conceptualization of the Economic and Social Model of Cuban socialist development.

Keywords: Methodological conception, Focus on exclusion and socio-educational inclusion, Cuba, educational model

Resumo

O estudo sobre exclusão e inclusão sócio-educativa é uma necessidade urgente para o mundo acadêmico contemporâneo como um processo que exige sua marca social, a Concepção Metodológica com uma abordagem multidisciplinar para a formação profissional no ensino superior cubano. O artigo reúne algumas hipóteses sobre a melhoria da NUC diante dos desafios que enfrenta devido às condições socioculturais que ocorrem no país para a construção de uma sociedade próspera e sustentável. Neste sentido, o tema tenta destacar valorizações diferentes sobre a criação, inovação e transferência do conhecimento científico, que permitem enfrentar a mudança



sócio-educativa e promover o progresso científico do país imerso em um cenário cada vez mais convulsivo gerado pela globalização neoliberal e pelo conjunto de ações que se articulam na Conceptualização do Modelo Econômico e Social do desenvolvimento socialista cubano.

Palabras clave: Concepción metodológica, Enfoque de exclusión e inclusión socioeducativa, Cuba, modelo educativo

Introducción

Las actuales dinámicas que generan las políticas socioeducativas en la enseñanza superior cubana como parte de la universalización de la universidad, están en estrecha e intrínseca relación con la Agenda 2030 de desarrollo sostenible (ONU, 2015). Perspectiva en la cual las universidades articulan acciones de perfeccionamiento del conocimiento científico hacia una instrucción y formación inclusiva de calidad de sus egresados para la transformación social, y, por otra parte, enfocada hacia los problemas primordiales de la educación, la sociedad y la investigación desde un paradigma científico-teórico en concordancia con su momento histórico social.

En este contexto tan complejo como dinámico, se reproducen sistemas de relaciones que generan cambios en las estructuras de funcionamiento de la universidad, en el cual no ha sido ajena la

articulación de profundas transformaciones sociales y educacionales que confluyen y se interconectan procesos de exclusión e inclusión socioeducativa que meritan investigar por su impronta en sus resultados. Por ello se requiere continuamente de un abordaje a partir de reflexiones y enfoques de la academia como institución docente de carácter profesional en el marco de la conceptualización de la Nueva Universidad Cubana (NUC) (Colectivo de autores, 2012).

Es una concepción que pretende relevar la pertinencia social en el campo de la investigación educativa y la necesidad inaplazable de su análisis para el mundo académico contemporáneo. En este tejido de relaciones, la institución docente demanda como encargo social en el siglo XXI, múltiples miradas en su quehacer científico en víspera de analizar los desafíos que debe asumir la NUC como responsabilidad y cambio social en la Cuba de hoy, inmersa en un escenario cada



vez más convulso engendrado por factores como la globalización (neoliberal) y el perfeccionamiento de la educación superior cubana.

En este sentido, el tema de la exclusión e inclusión socioeducativa amerita de su indagación en los sistemas formativos, y, por otra parte, exige proponer desde un enfoque multidisciplinario, la mirada oportuna de los profesionales universitarios como perspectiva de desarrollo, hacia la construcción de otras maneras de hacer, si aspiramos a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias.

Sobre esta mirada, el artículo aspira a mostrar prácticas educativas y de culturas inclusivas interconectadas con la realidad social. Asimismo, la necesidad de contextualizar métodos de enseñanza y aprendizaje que respondan al espacio-tiempo para impulsar el perfeccionamiento de la educación con iniciativas y teorías inclusivas de calidad en su contexto (MES, 2018).

El proceso de exclusión e inclusión socioeducativa, constituye en sí mismo, un asunto de esmerada atención, debido que se encuentra al margen de la vida social, que tiende

a generalizarse de manera invisible, aun cuando se convierte en un fenómeno de la realidad social dentro de un contexto histórico cultural globalizado en el que nos vemos inmersos. De este modo se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación... (Parrilla, 2007).

En el artículo se presenta un conjunto de implicaciones que favorecen o limitan el desarrollo de las estructuras de los procesos docentes dentro del perfeccionamiento formativo y a su vez, aportan distintas perspectivas al conocimiento y la discusión en torno a este fenómeno educativo. Asimismo, muestra la contradicción entre la necesidad de articular procedimiento innovadores de inclusión que favorezcan la concepción de enseñanza-aprendizaje en la formación del profesional docente y la propuesta de diseñar una metodológica con enfoque multidisciplinario para la exclusión e inclusión en la NUC que permite establecer como objetivo general.



Por la importancia y novedad que se debate, el tema es en su esencia misma, un asunto que postula una lectura especial de los aportes científicos, el cual permite comprender y justificar el estudio. Sobre este particular, se cita oportunamente un grupo de valiosas contribuciones y reflexiones de diversas ramas de la ciencia, que por su amplio caudal de información se relaciona de forma sintetizada a continuación.

En este contexto, se consultaron los informes estadísticos que aporta la Oficina Regional de Educación de la UNESCO; la información que se ofrece en torno al tema de la Agenda de desarrollo 2030; la concepción del Modelo Económico y Social de Desarrollo Socialista y su reconocimiento jurídico en la Constitución Socialista aprobada en el año 2019; los resultados de investigaciones científicas del Congreso Internacional Pedagogía 2020 y 2021; el compendio de resultados científicos del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CPIS), los resultados de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Programa Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación.

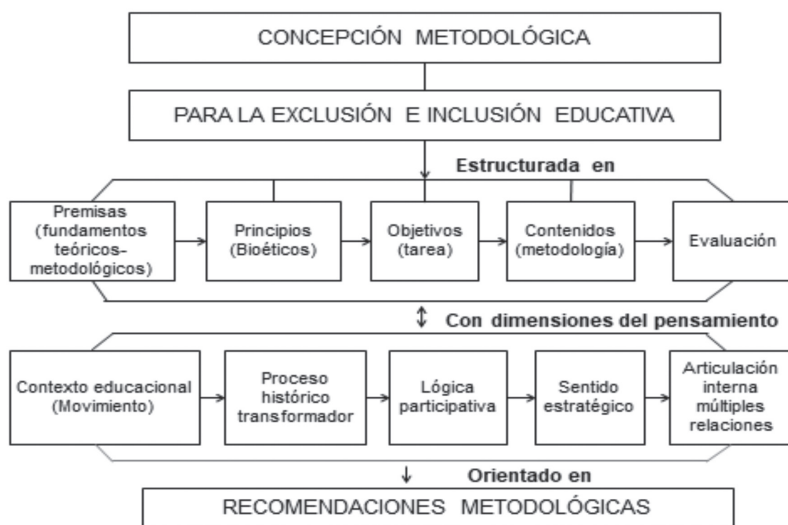
Desarrollo

Las mutaciones sociales, educacionales, tecnológicas, y sus influencias como metamorfosis en la formación profesional, transfiguran el escenario y producen una nueva cartografía del espacio social y educativo que demanda valorizar sus interacciones.

A partir de estos argumentos, resulta evidente proponer una concepción metodológica desde un enfoque multidisciplinario en la formación profesional. Estrategia de trabajo que impone como desafíos en la NUC, articular nuevas prácticas de la comunicación inclusiva, la activa participación docente como empoderamiento social en el escenario pedagógico y una cultura de la inclusión mediada por el conjunto de premisas, principios, objetivos, categorías y valores con que sus miembros se identifican, de tal modo, que orienten sus acciones al intercambio de saberes, tecnologías y actúen sobre los procesos de la vida social y en las decisiones que lo determinan, como se muestra en el siguiente gráfico:



Gráfico 1. Concepción metodológica con enfoque multidisciplinario para la exclusión e inclusión educativa en la formación profesional.



Fuente: Elaboración de los autores.

En este sentido, los resultados sobre la exclusión e inclusión educativa constituyen necesidades objetivas, y, por consiguiente, generan buenas prácticas a consultar como herramientas de análisis desde enfoques multidisciplinarios. Este proceso articulado como hecho social, ha sido históricamente visto por académicos, instituciones científicas, tesis de doctorados y de maestrías como encargo de universidades en trabajos de cursos, los cuales aportan una amplia gama de teorías y evidencias que valorizan el objeto de estudio.

Según Echeita (2013) es un concepto teórico de la pedagogía y una práctica poliédrica. Surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas, a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y la equidad de la educación, objetivo principal de las reformas de la región.

Por su impronta y necesidad de sus proyecciones de transformación socioeducativa, aún carecen de una



definición clara. Es un concepto en constante actualización que responde a la propia dialéctica de desarrollo. En este sentido, existe escasa literatura que incide en la familiarización de la temática con el contexto educacional cubano. Aspecto que genera la posterior apertura de nuevas líneas de investigación científica que contribuyan a profundizar y complejizar el abordaje del fenómeno en cuestión por la NUC.

La propuesta de concepción puede constituir una herramienta teórico-metodológica que puede ser empleada como aparato referencial e instrumento de medición y control social. Asimismo, genere desde sus efectos, documentos normativos y disposiciones legales que regulen la práctica pedagógica contemporánea en torno a los procesos que hoy desarrolla la enseñanza superior como política de desarrollo, lo cual condicionó que la tipología de investigación utilizada en la indagación científica y en correspondencia con sus peculiaridades y los objetivos de los que se partió, indujeron la utilización de una perspectiva metodológica mixta, predominantemente, cualitativa de corte microsocioal.

Al señalar las características del tema y la compleja realidad que motiva su estudio, se concibe un

diseño metodológico de forma flexible que facilita desde la práctica investigativa, admitir la construcción de teorías. De tal modo, el tipo de investigación aplicada es de naturaleza descriptiva-explicativa, la cual tuvo como propósito, realizar un acercamiento a los procesos de exclusión e inclusión socioeducativa desde un enfoque multidisciplinario apoyada en la investigación-desarrollo y con la utilización de métodos y técnicas para obtener la información tales como: análisis de documentos, cuestionario, entrevista individual y grupal, dinámica grupal, los cuales se combinaron con el análisis de los discursos de actores sociales que conformaron la población en estudio y una exhaustiva revisión de textos y documentos que incluyeron o no, de cierta forma, elementos constitutivos de las categorías que se abordan y proporcionaron la siguiente interrogante.

¿Por qué una concepción metodológica?

La concepción metodológica parte de la construcción teórica que permita realizar propuestas metodológicas de instrumentación, y a su vez, describir, estructurar y representar integradamente, nuevos procedimientos sociopedagógicos. (Ganelin, 2001).



En concordancia con el autor, está dada porque el contenido objetivo y subjetivo del sistema de valores que varía metodológicamente en correspondencia con las tendencias del desarrollo social. La forma en que se concibe puede proporcionar tareas que, por su naturaleza inductora, direccionan hacia el desarrollo del pensamiento crítico e innovador identitario y científico que debe ser evaluada en la actividad práctica cognoscitiva.

Según la Dra. Oviedo, 2019, esta concepción demanda que la evaluación favorezca tareas que rompan los modelos transmisivos de información... que, por lo general, son aprendidos de manera acrítica... que contribuyan a nuevas revalorizaciones, para generar verdaderos espacios de discusión científica (Oviedo, 2019). Posicionamiento que resulta de gran interés, ya que se incorporan aportes desde el enfoque pedagógico e histórico cultural para la interpretación de los procesos de exclusión e inclusión socioeducativo en la formación profesional.

Su carácter novedoso constituye una invitación al cambio de mentalidad, a una visión creativa e innovadora con relación al proceso de exclusión e inclusión socioeducativa, de la formación y la actualización del rol profesional, de la aplicación de

nuevos conceptos, estrategias y acciones que demuestren en la práctica como actividad humana y criterio valorativo del conocimiento, la contribución dentro de un nuevo modelo de universidad, a la formación integral del ser humano para la transformación y del sujeto mismo como proceso social.

De acuerdo con este concepto, los centros de educación superior no solo deben promover la formación de especialistas de alta calificación, sino también producir investigaciones encaminadas a solucionar los principales problemas de la ciencia en general, y a emplear estos conocimientos para satisfacer las necesidades más preterorias del país.

Coherentemente, en Cuba las transformaciones que se vienen produciendo en la educación superior, como parte de la estrategia de su perfeccionamiento, han derivado, entre otros, en el diseño de una nueva generación de planes de estudio. Este resultado ha obligado a reflexionar sobre la necesidad de revisar y proponer cambios en las regulaciones vigentes que aseguren los niveles de calidad deseados en el proceso de formación integral de los futuros profesionales del país (MES, 2018).

162 **Concepción metodológica con enfoque multidisciplinario para la exclusión e inclusión educativa en la formación profesional**

Oswaldo Pedro Santana-Borrego, Geraldo Luis-Valdez y
Roxana Milagros Oviedo-Salazar



En el caso particular de Cuba la educación está sometida a cambios medulares a partir de las transformaciones derivadas de investigaciones cuyas bases están en los diversos criterios aportados por Serra (2002), Borges (2012), MINED (2015), Pérez Galdó y Hernández Pérez (2015); todos aportan un elemento en común: el derecho de toda persona a participar en la sociedad.

Ello implica la construcción de iniciativas inclusivas, nuevas concepciones metodológicas, habilidades, formas de organización de la enseñanza, evaluación, medios didácticos, capacidades de decisión, y la democratización de las estrategias participativas, que incidan de manera significativa, en la reducción de la exclusión educativa ante los nuevos retos que comprometen el pensamiento universitario del siglo XXI como proyección social.

¿Qué insuficiencias sustentan una concepción metodológica con enfoque multidisciplinario, para la exclusión e inclusión educativa en la formación docente como situaciones problemáticas? La investigación aporta desde el propio diagnóstico, la observación participante y el conocimiento empírico, un conjunto de insuficiencias que actúan en los sistemas educacionales que, por

el propio desarrollo universitario, pueden conducir al debate desde la oportuna visión crítica a la realidad, algunas de las cuales se mencionan a continuación.

Insuficiente:

- Desaprovechamiento multidisciplinarios para articular estrategias participativas que faciliten procesos de inclusión.
- Estrategias didácticas y metodologías inclusivas.
- Sistemas informativos-comunicativos-participativos como herramienta de trabajo docente.
- Visibilidad en la identificación de acciones exclusivas.
- Concepción de los procesos de inclusión educativa desde el paradigma universitario para la formación profesional.

En consecuencia, con el progreso de la universidad, ciencia, tecnología y desarrollo sostenible que acontece en la NUC, el Dr. Núñez Jover en el año 2017, plantea que es conveniente avanzar hacia un modelo de educación superior que promueva este último aspecto, incluida la lucha contra la pobreza y la inclusión social. Ese debate está teniendo lugar



en América Latina y es promovido por la Unión de Universidades de América Latina (Núñez, 2017).

Desde los enfoques educacionales en la NUC, se demuestra la necesidad de proponer una concepción metodológica que dé salida a un conjunto de limitaciones que se vislumbran en la realidad socioeducativa contemporánea, desde el paradigma universitario que reclaman de un enfoque multidisciplinario. Estas reflexiones podrían representar una oportunidad para precisar el estatus de la distinción entre inclusión y exclusión dentro de la teoría sociológica. En relación con ella, hay que partir de que no se trata de si los individuos son parte de la sociedad o no. La distinción inclusión-exclusión es una interna al sistema, lo que significa, en nuestro caso, que solo debe ser aplicada en el orden de la comunicación y la participación inclusiva como empoderamiento para la transformación de realidades.

En ese orden, la investigación analiza la exclusión como un efecto secundario que al igual que toda fijación de una identidad desconsidera, es algo que no les pertenece a las estructuras educacionales. La cara interna de esta forma, la inclusión, disfruta de atención preferente como necesidad para el cambio social.

Es en consecuencia, una realidad que hace necesario un esfuerzo especial para, dirigir la observación hacia la exclusión como fenómeno dentro de los cambios que se conciben desde la universalización de la enseñanza superior, para promover la conceptualización que permita la apropiación de espacios investigativos

En esta línea de pensamiento, Echeita, en su artículo *“Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”* (2008), esboza que la inclusión es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica. No podría ser de otra manera si aspiramos a que ella, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias.

La preocupación por la inclusión en Iberoamérica, surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y de las desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y la equidad, objetivo principal de las reformas educacionales de la región.

En esta lógica de pensamiento, resulta evidente resaltar, que, si bien la educación no es la única llave para cambiar el estado de situación,

164 Concepción metodológica con enfoque multidisciplinario para la exclusión e inclusión educativa en la formación profesional

Oswaldo Pedro Santana-Borrego, Geraldo Luis-Valdez y Roxana Milagros Oviedo-Salazar



debiera disponer de todos los medios a su alcance, diseñar nuevas acciones participativas, comunicacionales y culturales inclusivas para evitar que las desigualdades aumenten o se profundicen, como consecuencia de las deficiencias y las limitaciones de la propia actuación educativa.

En tal sentido, los sistemas educativos debieran doblar los esfuerzos para equiparar las oportunidades de los disímiles actores que forman y son parte de las políticas educacionales y generar mejores condiciones de partida, que participen desde la ética de actuación, y permitan compensar sus diferencias de entrada.

Conclusiones

Los desafíos que impone la NUC demanda como propuesta de cambio, una concepción metodológica que involucre a los actores socioeducativos inmersos en los sistemas educacionales. De tal forma, se convierte en sí misma en una herramienta teórico y práctica que, desde el pensamiento científico, puede ser asumida con corresponsabilidad y compromiso social.

En tal sentido, debe estar sustentada en criterios y principios metodológicos de carácter científico, que permita estructurar toda una *estrategia* de

trabajo que consiga planificar, diseñar, ejecutar, evaluar y sistematizar procesos ordenados y coherentes en la NUC.

La propuesta demanda, a su vez, una secuencia lógica e innovadora que aporte por sus resultados, a la transformación cualitativa de la situación de la cual se partió.

Referencias bibliográficas

- Asamblea General de la ONU. (2015). Agenda 2030 de desarrollo sostenible. Disponible en: <https://www.google.com>.
- AAVV. (2012). *Preparación pedagógica para profesores de la Nueva Universidad Cubana*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela. Disponible en eduniv.reduniv.edu.cu
- Echeita, G. Inclusión y exclusión educativa: de nuevo “Voz y Quebranto”. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Disponible en: <https://scholar.google.com>
- Ganelin, I. (2001). *La asimilación consciente en la escuela*. Colección Pedagógica. Editorial. Grijalbo, S. A. México.
- Oviedo, R. (2019). *Concepción metodológica para los estudios de la medicina natural en Tecnología de la Salud mediante la utilización del pensamiento crítico*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación Médica.



Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.) Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education.

Ministerio de Educación Superior (MES), República de Cuba. *Resolución n.º 2/18*. Disponible en: www.gacetaoficial.gob.cu

Núñez, J; García, R. (2017). Universidad, ciencia, tecnología y desarrollo sostenible. En *Revista Espacio*, Vol. 38, (N.º 39). Disponible en: www.revistaespacios.com.



Valores y formación profesional: miradas al contexto universitario

Ethics and professional education, a glimpse at the
university context

Valores e formação profissional, um olhar sobre o
contexto universitário

Edelmis Cristina Reyes-Quiñones

Centro de Referencia de Educación de Avanzada (CREA)

Universidad Tecnológica de La Habana Cujae, Cuba

Andrés Avelino Martínez-Morales

Universidad de La Habana, Cuba

Fecha de recibido: 20/10/2020 • Fecha de aceptado: 13/2/2021

Resumen

Los valores están presentes en los procesos cotidianos. No solo influyen en cómo se actúa, sino también en la forma con la cual se observa el mundo, determinando las percepciones sobre el comportamiento individual y social de los humanos, como aspiración y conquista, siempre inacabadas, del bien. Todas nuestras acciones están marcadas o reflejan valores establecidos que, a su vez, están condicionados por nuestra forma de reflexionar, nuestras estructuras de pensamientos, nuestras creencias, los aspectos que nos enseñaron y las experiencias que vamos adquiriendo. Este ensayo trata de esta impronta, específicamente, en el ámbito universitario

Palabras claves: educación en valores, formación universitaria, Cuba, pensamiento praxeológico y pedagógico.

Abstract

Values are present in everyday processes. They not only influence how we act, but also how we observe the world, determining our perceptions of individual and social human



behavior, as an aspiration and conquest, always unfinished, of the good. All our actions are marked, or reflect, certain values that, in turn, are conditioned by our way of thinking, our thought structures, our beliefs, the aspects we have been taught and the experiences we have acquired. This essay deals with this imprint, specifically in the university environment.

Keywords: ethics in education, university education, Cuba, praxeological and pedagogical thinking.

Resumo

Os valores estão presentes nos processos cotidianos. Eles não só influenciam a forma como agimos, mas também a forma como observamos o mundo, determinando as percepções do comportamento individual e social do ser humano, como aspiração e conquista, sempre inacabada, do bem. Todas nossas ações são marcadas, ou refletem, certos valores que, por sua vez, são condicionados por nossa maneira de pensar, por nossas estruturas de pensamento, por nossas crenças, pelos aspectos que nos foram ensinados e pelas experiências que adquirimos. Este ensaio trata desta impressão especificamente no ambiente universitário.

Palavras chave: valores educação, educação universitária, Cuba, pensamento praxiológico e pedagógico.

Introducción

*[...] Nosotros defendemos la política de paz por una cuestión de principio, porque la paz es una aspiración justa de toda la humanidad [...]*¹
(Fidel Castro Ruz, 1967, p. 155)

El tema de los valores está presente desde los inicios de la humanidad ya que siempre han existido cosas

preciadas como el bien, la verdad, la belleza, la felicidad, la virtud. Sin embargo, el criterio para darles valía ha variado a través de los tiempos, de acuerdo con la estética, esquemas sociales, costumbres, principios éticos, el costo, la utilidad, el bienestar, el placer, el prestigio.

José Martí Pérez, a lo largo de su obra, trató el tema de los valores desde diferentes aristas, en todos los estilos literarios que trabajó, y señalaba “hay que ir a lo mejor de la gente porque si no, lo peor prevalece”. Los valores se traducen en pensamientos, conceptos o ideas,

1 Discurso pronunciado en la concentración conmemorativa del quinto aniversario de la Revolución, en la Plaza de la Revolución, el 2 de enero de 1964. Aniversarios del triunfo de la Revolución Cubana. Editora Política. La Habana. 1967. Pp. 155.



pero lo que más apreciamos es el comportamiento, lo que hace la gente. Una persona vive de acuerdo con los valores en los que cree. Ella vale lo que valen sus valores y la manera con la cual los vive.

El tópico de los valores es tratado hoy de modo reiterativo por muchos en diversos textos, publicados en las diferentes formas de comunicación existentes. No obstante, no todos conocen y dominan los conceptos o significados que se enmarcan en este asunto tan complejo y de necesario conocimiento para lograr una vida social sana y solidaria.

Muchas personas hablan de valores y no tienen claro qué son los valores y cuál es su real significación en la vida cotidiana. Sin embargo, declaran intuitivamente que, en la actualidad, en relación con sus tiempos, hay una crisis de valores (Díaz-Llorca, 2010).

Esta reflexión nos orienta, fundamentalmente, a padres, maestros, profesores, investigadores, comunicadores e historiadores, sobre el rol que corresponde desempeñar en la formación, de las juventudes con las cuales interactúan, al portar los más altos valores que socialmente se reconocen y se quieren alcanzar; su discurso tiene que ser

consecuente con su acción, no pueden crear vacíos entre lo que dicen y lo que hacen. Pero, ellos no son los únicos, el Estado e instituciones, a través de programas, deben, con un grupo de psicólogos, sociólogos, pedagogos, buscar alternativas, aprovechando el uso adecuado de las tecnologías.

Es muy importante saber encauzar la vida de los que nos suceden, a través de valores acordes con los principios sociales que garantizan una existencia estable y placentera. Los valores de los niños pequeños están definidos, en buena medida, por sus necesidades de subsistencia y la búsqueda de aprobación de sus padres como sustento biológico y amor filial.

Los valores en la formación

Existe un grupo de valores que se derivan de la cultura de la sociedad y que es necesario transmitir a través de las generaciones que la conforman. Cada país o región del mundo asume sus valores, en correspondencia con sus creencias y normas, esas que le permiten una forma de vida comunitaria, con estabilidad en el tiempo y coherente con su naturaleza.



Sin embargo, es necesario conducir la formación de los ciudadanos, desde las primeras edades de vida hasta el momento en que deben asumir la dirección de la sociedad. En esto, juega un papel importante la educación universitaria.

La enseñanza de los valores universales del hombre, como la vida, la libertad, la justicia, la paz y la felicidad, es necesaria desde los inicios. Otros valores es preciso enunciarlos y moldearlos, mediante las distintas etapas que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos últimos dan indicio de una conducta aceptable de la niñez a la juventud: amabilidad, amistad, bondad, perseverancia, bien común, solidaridad, gratitud, coherencia, responsabilidad, fidelidad, puntualidad, profesionalidad, entre otros.

La amabilidad no nace con el niño, este es impulsivo por naturaleza y a ser amable y cortés se aprende en las más diversas actividades de la vida cotidiana. Los infantes asimilan las normas de comportamiento social en la medida que los adultos los entrenan y enseñan a comportarse de acuerdo con esas normas. La amabilidad implica, a su vez, la igualdad en el tratamiento a los pequeños y la delicada cortesía de unos a otros, por lo que han de aprender a ser amables

con todos los compañeros, así como a ayudarles en todo momento.

El juego de roles, en el que es posible modelar las más diversas situaciones en las cuales esté implícito el ser amable y cortés, es una de las vías más importantes para que los niños interioricen estos valores. Es muy efectivo el ejemplo del adulto para enseñar las normas de la amabilidad; por eso, los padres deben ser modelos por imitar en dicho comportamiento.

Como seres sociales, somos todos iguales, aunque nos diferencian algunos valores, según la sociedad donde vivimos. La discriminación puede ocurrir en cualquier ámbito. Por ello, es sumamente trascendental que los infantes sepan cómo no discriminar ni a ver el racismo u otras manifestaciones xenófobas y segregacionistas como algo normal. Desde edad temprana, es preciso comprender que la diversidad existe y que como tal se debe respetar. Conviene el aprendizaje de hacer amigos y respetar a los demás, independientemente de su color de piel, sus rasgos, de cómo es su pelo, si habla otro idioma, su cultura y sus tradiciones. Por esta razón, el respeto a las diferencias, a lo diverso, a las distintas culturas y razas también deben ser parte de la educación que damos a nuestros hijos. Los adolescentes guían sus



valores personales por su necesidad de experimentación y autonomía, de amistad y libertad.

La amistad es uno de los valores más importantes por desarrollar en la educación. Se trata del afecto personal, puro y desinteresado, compartido con otra persona; nace y se fortalece por medio de las interrelaciones entre los seres humanos. Con el objetivo de que el niño o el joven asimile este valor, es necesario formarle con nociones, conocimientos, habilidades, emociones, vivencias y sentimientos sobre las relaciones interpersonales y que le preparemos para vivir con armonía y respeto. Es fundamental aprender que un buen amigo puede ser para siempre y que, para eso, se requiere cultivar y alimentar la amistad, día tras día, en la escuela, en el parque, en la vecindad, en la universidad, etc. La amistad es un sentimiento sublime, “es el crisol de la vida” (Martí Pérez 1875, p. 2010).

“La bondad es la flor de la fuerza” (Martí Pérez, 1885, p. 198), es una de las cualidades humanas que mejor reflejan su esencia, pues la persona bondadosa es buena, benigna y benévola. A veces se le relaciona con la amabilidad. Ser bondadoso es tener inclinación por hacer el bien a los demás y se lleva a cabo con afecto, comprensión y respeto. La

buena persona suele ser bondadosa. Por eso la necesidad de iniciar, cuanto antes, a los niños en conductas bondadosas. El joven que aprende a construir la paz y vivirla en bondad recibirá muchas dádivas a cambio. El modelo que le ofrece el adulto le dirá mucho más que mil palabras; su efecto será más inmediato y profundo si este adulto realiza acciones que revelen comportamientos bondadosos; aprenderá que lo mejor es ayudar, comprender y cooperar, en lugar de agredir, arrebatar o maltratar.

La perseverancia es un esfuerzo continuo, supone alcanzar lo que se propone y buscar soluciones a las dificultades que puedan surgir, un valor fundamental en la vida para obtener un resultado concreto. El joven logra, con perseverancia, la fortaleza y esto le permite crecer y no dejarse llevar por lo fácil y cómodo. El estudio siempre implica paciencia y perseverancia para su conclusión. Por esto, es muy importante que desde edad temprana se aprenda a ser perseverante, porque se irá forjando estabilidad, confianza en sí mismo y madurez.

Martí expresó “... hacer bien es un deber sencillo, que la beneficencia ostenta y alardea, pero que la caridad cumple en silencio” (1875, p. 346). Más adelante, alerta que “es preferible el bien de muchos a la opulencia



de pocos” (p. 346), por tanto, el bien común, desde el inicio de la vida y hasta la adolescencia será apropiado en la educación por el respeto a las cosas, en la casa y en la escuela, inclusive en lo que corresponde a los bienes sociales, como los parques, las bibliotecas, los teatros, los monumentos, los museos, los cines, etc., ya que son, igualmente, bienes comunes.

Los padres, abuelos, educadores, maestros deben enseñar a la niñez a no romper ni arrancar plantas del jardín, no tirar papeles en la calle, no romper los juguetes del parque, no estropear el césped ni pintar las paredes. Desde pequeños, debemos cuidar los libros de la biblioteca, no tocar los cuadros ni esculturas u otros objetos de un museo y no molestar a los animales en el zoológico.

Asimilar el cuidado del medio ambiente e instruir a las personas a reciclar los distintos materiales, para no malgastar los recursos naturales del planeta, es necesario e importante, pero la convivencia en la casa, la escuela, la universidad también refuerza, a través de la educación sistemática, el cuidado de las calles, de las ciudades y del mobiliario urbano, las plazas, los ríos y las fuentes, que son otros bienes comunes y, como tales, deben ser respetados. No es correcto que se tire basura ni restos al suelo,

bañarse en las fuentes, hacer ruido en los museos, gritar o escuchar música alta en el ómnibus o lugares públicos, romper los asientos de los teatros o cines.

La solidaridad debe ser enseñada y transmitida, es el ejercicio que más fomenta la interiorización de los valores. Es necesario ponerse en el lugar del otro y eso puede empezar al compartir, asistir, colaborar, ayudar, etc. Ser solidario precisa ser una regla como las demás normas de educación. Es recomendable hablar de lo que está bien y mal, como también de lo que a los otros les gustaría y de qué podrían hacer ellos para colaborar, ayudar o cooperar. La solidaridad es altruismo, es compartir lo que se tiene, se aprende y se afianza tanto con la práctica como con el ejercicio.

La gratitud es uno de los valores más apreciados y respetados a la hora de educar. Se enseña a dar las gracias con el ejemplo. El acto de agradecer es gratuito y no debemos esperar nada a cambio; nunca olvidar dar las gracias por tenderme la mano, dejarme pasar, llamarme, haberme preparado el desayuno, recordar mi cumpleaños. También debemos ser agradecidos con detalles, gestos, sonrisas, besos y abrazos.



La coherencia es un valor que se transmite con el ejemplo. Los padres deben ser coherentes con lo que dicen y hacen. Si existen contradicciones entre sus palabras y sus actos, estarán creando confusión y dificultades en el seno de su familia. En la educación, el valor de la coherencia se entiende como una característica de la autenticidad en la vida. Es lo que da sentido a la confianza, fidelidad, honestidad, sinceridad y a otros tantos valores que van relacionados. La división, la falsedad, la ruptura entre lo que se piensa, se dice y se hace muestran que falta unidad en la forma de asumir la existencia. Todos debemos realizar un esfuerzo diario por conseguir esa unión, lo que a su vez nos lleva a ser cada vez más coherentes. La unidad en la vida de una persona comprende tanto sus pensamientos como sus obras y no entiende de fisuras entre ambas.

La responsabilidad, como valor social, está ligada a garantizar el cumplimiento de los compromisos adquiridos y a generar tanto confianza como tranquilidad entre las personas. Toda responsabilidad está estrechamente enlazada a la obligación y al deber (ambos conceptos constituyen la materia prima de la responsabilidad). Por tanto, el joven universitario es responsable de sus elecciones y sus actos; de su felicidad personal;

de elegir los valores según los cuales vive y de elevar el grado de su autoestima; del modo en que distribuye su tiempo y realiza sus deberes, al igual que sus trabajos pendientes; de hacer realidad sus deseos estudiando cada día más.

La fidelidad, tan ligada al valor de la lealtad, es algo que no debe faltar. Implica compromiso y responsabilidad. Por ello, un joven es fiel cuando no engaña; no miente; asume las consecuencias positivas o negativas de decir la verdad; sabe valorar los vínculos con sus padres, hermanos, abuelos, amigos y compañeros. Ser fiel a padres y abuelos es no intentar engañarles; ser fiel a hermanos y amigos es apoyarles en todo momento, pero, más importante aún, es demostrar fidelidad y ser fiel a uno mismo.

La puntualidad, significa un compromiso para realizar las tareas a tiempo: llegar puntual al aula, a un examen, a una reunión, a una cita con amigos.

Los valores para la vida

La formación de valores no es un proceso espontáneo, por el contrario, es dirigido. Algunos valores permanecen a lo largo de la vida de las personas, aunque en la edad adulta se originan modificaciones, al



plantearse nuevas prioridades como la salud, el éxito profesional, la responsabilidad laboral y familiar, la consagración al trabajo.

Podemos considerar que la profesión es la ocupación fundamental del sujeto, con la cual, a partir de los conocimientos, las habilidades y los valores, se resuelven problemas vitales cuya solución se dirige a satisfacer las necesidades de la sociedad.

Profesional, según el Diccionario de la Real Academia Española, indica que es perteneciente a la profesión, la que se ejerce con relevante capacidad y aplicación (*Real Academia Española, 2014*). La Educación Avanzada identifica como profesional al “[...] individuo que a partir de una instrucción formalizada o no, ejerce una profesión demostrando en su actividad cuatro cualidades que lo identifican, ellas son: rapidez, exactitud, precisión y cuidado” (*Añorga, 1997, p. 7*).

En un profesional se reconocen aspectos como:

- Dominio teórico-metodológico del objeto de la profesión que le permita la transformación del contexto de actuación y la autotransformación.

- Una ética de la profesión que se manifieste en el desempeño (amor, dignidad, honor, abnegación y entrega).
- Satisfacción personal y profesional por la labor que se realiza (espíritu innovador, transformador, creativo y optimista).
- Una identificación con la profesión que inste a implicarse con responsabilidad en la tarea realizada, asumiendo los riesgos y éxitos que implica su ejercicio, de forma honesta, modesta y sencilla (autenticidad en el actuar, plenitud, libertad, a partir de la sinceridad).
- Formar parte de asociaciones profesionales (lucha incansable por el perfeccionamiento constante y la excelencia de su trabajo).

A partir de estos elementos, asumimos que ser profesional es contenido fundamental de la profesionalidad como valor. Es el cúmulo de conocimientos, experiencias, sentido común, actitudes, aptitudes, habilidades, creatividad, innovación, empuje, dinamismo y otras tantas características.

Los profesionales (*Núñez, 2007*) que no posean una buena formación,



susceptible de permanente actualización, quedarán marginados en lo económico, social y cultural. El saber científico vinculado a los procesos productivos o de servicios genera resonancias económicas, éticas y políticas (Núñez, 2000), por lo que el conocimiento del profesional se convierte en un insumo principal (Lage, 2004) de los procesos productivos o de servicios en los que participa.

Este valor con un carácter más integral, dialéctico, de interacción de factores internos y externos, donde su función capital es educar, formar, incluyendo la instrucción. Todo esto es importante considerarlo no solo en la profesión pedagógica.

La profesionalidad pedagógica contiene en su concepto elementos válidos no solamente para la profesión, sino para la profesionalidad en cualquier faceta, como los valores, las cualidades, los conocimientos, los métodos y habilidades profesionales avalados por las experiencias, los resultados y los logros obtenidos. Es una manera de hacer, un modo de actuar, que pone de manifiesto no solo las competencias de quien la desarrolla, sino las mejores virtudes asociadas al ejercicio de la profesión. Acumula valores, habilidades, resultados, que se transmiten y adquieren

con el estudio y la experiencia, en las diferentes actividades profesionales del ser humano.

La división social y profesional del trabajo determina la existencia de particularidades en la moral de los diferentes oficios y profesiones. Esta moral profesional es el objeto de estudio de la ética profesional. Chacón (2005) la define como una rama de la ética, la cual estudia la forma específica con que se manifiesta la moral de la sociedad en la moral de las profesiones. Fundamenta los mecanismos de la regulación moral; formula el código de principios y normas morales de la profesión, al sistematizar la moralidad de los grupos profesionales; establece el ideal de la imagen social de la personalidad del tipo de profesional al que aspira la sociedad o que esta necesita.

El propio desarrollo de la ciencia, la técnica y la tecnología, unido al proceso de surgimiento y expansión de las universidades (cuya misión es formar profesionales), aparejado al desenvolvimiento actual de la economía de mercado (en las condiciones de la globalización neoliberal), hace extensiva la necesidad de implementar la moral de las profesiones y de la ética profesional; así, han aparecido códigos de ética de profesiones específicas en los diferentes países



del planeta. La ética profesional es la ciencia normativa que estudia los comportamientos morales debidos y exigibles en toda profesión; involucra el código de normas que ayuda al profesional a saber actuar correctamente en todo momento; contiene los principios y valores que se estiman requeridos para ejercer una profesión.

El concepto ético humanista de la profesionalidad destaca un modo de actuación caracterizado por un saber ser para saber hacer en la vida familiar, laboral y social, desde los aprendizajes básicos. Por tanto, el hombre es el valor supremo de la sociedad, como sujeto activo, crítico y transformador consciente de su realidad y de sí mismo, en condiciones de dignidad, justicia, cultura, creatividad e independencia.

La profesión y la profesionalidad² guardan estrecha relación con la continuidad y la intensidad de la formación de los trabajadores, en el logro de conocimientos, habilidades técnicas y valores compartidos integralmente.

En su intervención en el Congreso Internacional de Pedagogía 2011,

2 La profesionalización del maestro, según Fernández A. M, 1996, implica utilizar la ciencia pedagógica como recurso fundamental para interpretar, comprender y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

el ministro de educación superior, Miguel Díaz-Canel, reafirmaba que “nuestros procesos formativos integran los conceptos de calidad, racionalidad, eficiencia y pertenencia para lograr la formación integral de los profesionales” (Díaz-Canel, 2011, p. 8).

De acuerdo con diferentes autores consultados, enseñanza es la actividad que garantiza la apropiación activa y creadora de la cultura, en la que se intercambian, recrean y crean significados, sentimientos y modos de actuación, los cuales permiten comprender la realidad objetiva y subjetiva, así como actuar sobre ella para adaptarse o transformarla. Asimismo, la enseñanza facilita y potencia los aprendizajes desarrolladores o formativos; propicia experiencias afectivas, estimulando la formación de sentimientos, actitudes, normas y valores, de forma planificada y organizada.

A través de la enseñanza, se fortifica no solo el aprendizaje, sino también el desarrollo humano. El comportamiento humano es un 99 % de imitación, por consiguiente, la manera de educar las virtudes y los valores será, fundamentalmente, con el ejemplo, con la vivencia personal de cada uno de ellos, porque, según el adagio latino, *las palabras mueven, pero los*



ejemplos arrastran. Es importante que los estudiantes vean que los profesores hacen lo que dicen.

Las definiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje consultadas en la literatura científica, pedagógica, conducen a la secuencia sistémica de acciones desarrolladoras, conscientemente coordinadas entre el profesional de la educación, el estudiante, el grupo y los otros factores que tienen incidencia sobre el desarrollo de la personalidad. La orientación moral, el sentido de continuidad, las explicaciones acerca del pasado y la claridad sobre el presente impulsan la solución de contradicciones que se manifiestan en la formación inicial. De esta última depende el ascenso a niveles más altos de autorregulación, autodeterminación en el modo de actuación profesional, desde el dominio de contenidos científicos y técnicos, contribuyendo a la transformación de los individuos en especialistas comprometidos con su propio desarrollo.

La educación en la profesionalidad de la enseñanza-aprendizaje debe ser fundamentada sobre la base de los referentes más novedosos de las ciencias pedagógicas, (leyes, principios, así como sus componentes estructurales). Enuncia la manifestación de ciertas relaciones dialécticas en

el marco de las ciencias, que deben concretarse en la didáctica del proceso. Entre ellas, los vínculos ciencia-profesión, teoría-práctica, ciencia-tecnología-sociedad, así como formas de trabajo interdisciplinar, consecuencia de los procedimientos de integración-diferenciación ocurridos entre las disciplinas científicas. La enseñanza-aprendizaje de la profesión requiere la articulación armónica de los componentes del currículo (laboral, académico e investigativo). Por tanto, la educación en el valor de la profesionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje devela el aspecto sociohumanista que subyace en las ciencias aplicadas, pedestal para el desarrollo de una cultura de la misma tecnología apropiada.

En términos del valor de la profesionalidad también es importante hacer referencia a la relación ética y el desarrollo de un programa económico social que sea congruente con aquélla.

Se evidencia que la economía política no puede ser ajena a la ética, al desarrollo moral de los individuos.

La educación superior cubana ha logrado conjugar conocimientos, cultura, ciencia, tecnología con sociedad, masividad, comunidad, territorialidad, hombre; de ahí que hoy se sienta orgullo al decir que nuestro sistema



educacional es propio, novedoso y paradigma por seguir para otros pueblos americanos y del mundo. Tiene inaplazables retos que cumplir; uno de ellos es reforzar el rescate y la formación de valores, a la altura de los objetivos más sagrados que persiguen el socialismo y la patria.

A manera de reflexión final

Los valores son la base para vivir en comunidad y relacionarnos con las demás personas. Permiten regular nuestra conducta para el bienestar colectivo y una convivencia armoniosa.

En la sociedad los diferentes agentes, por ejemplo la escuela y los amigos, influyen y hasta modifican nuestras percepciones. También son portadores externos de nuestra cultura universal los lugares que se visiten, una biblioteca, un museo, un centro deportivo, al igual que las agencias que transmiten informaciones, noticias y entretenimiento. Los periódicos, las revistas, las televisoras son fuentes importantes, ya que son públicas, están al alcance de todos y traspasan las más diversas corrientes de creencias y valores.

Los valores en el contexto universitario educan en la profesión y la profesionalidad, ya que el ser humano

es el bien supremo de la sociedad, como sujeto activo, crítico y transformador, consciente de su realidad y de sí mismo, en condiciones de dignidad, justicia, cultura, creatividad e independencia.



Referencias bibliográficas

- Addine, F. y García, G. (2003). *Profesionalidad y actividad investigativa del docente*. Pedagogía Curso 54. Soporte electrónico.
- Alarcón, R. (2013). *La calidad de la educación superior cubana: retos contemporáneos*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Añorga, J. (1997). *La profesionalización y la educación avanzada*. Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Arzuaga, M. (2011). *Modelo para la formación de proyectos de vida profesionales en los estudiantes de las especialidades técnicas de la licenciatura en educación*. [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba].
- Batista, N. (2001). *Una concepción metodológica de educación en valores para su diseño curricular en las carreras de ingeniería*. [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana].
- Báxter, E. (2002). La escuela y la formación del hombre. En *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 143-192.
- _____. (2002). Educación en valores. En *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 193-199.
- Bernaza, G; Troitíño, D. y López, Z. (2018). *La superación profesional: mover ideas y avanzar más*. La Habana, Editorial Universitaria. MES.
- Blanco Pérez, A. (2002). La educación como función de la sociedad. En González Soca, A.M. (Ed.). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 4-21.
- Bombino, L. (2004). *¿De qué Ética hablamos?*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Borrego, L. (2005). *Una estrategia para educar el valor laboriosidad en los alumnos de Secundaria Básica*. [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río].
- Cánovas, L. y Chávez, J. (2008) *Problemas contemporáneos de la Pedagogía en América Latina. Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cárdenas, N. (2005). *Modelo pedagógico para el auto perfeccionamiento del modo de actuación profesional relacionado con la superación que realiza el maestro primario desde el ejercicio de su profesión*. [Tesis doctoral. ISP. Félix Varela. Villa Clara. Cuba].
- Castro, F. (2011). Concepto de Revolución. Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la



- Revolución. VI Congreso del PCC. La Habana. 2011.
- _____. (2004). *Las ideas creadas y probadas por nuestro pueblo no podrán ser destruidas*. Discurso en la clausura del Cuarto Congreso de la Educación Superior. Cuba: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado. pp.18-22.
- _____. (2003). *Discurso de clausura del Quinto Encuentro Internacional de Economistas sobre Globalización y Problemas del Desarrollo*. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.
- _____. (1999). *Una revolución solo puede ser hija de la cultura y las ideas*. Discurso pronunciado el 3 de febrero, en el Aula Magna de la Universidad Central de Venezuela. La Habana: Editora Política.
- _____. (1999). Capitalismo actual, características y contradicciones: neoliberalismo y globalización. Selección temática 1991-1998. La Habana: Editora Política.
- Castellanos, D. (2001). *Educación, aprendizaje y desarrollo*. Curso 16. La Habana; Congreso de Pedagogía.
- Chacón, N. (2005). *Moralidad histórica y valores en la sociedad*. Temas actuales de la política, la ideología, la ciencia, la tecnología y la cultura. [Maestría en Ciencias de la Educación]. Cuba: IPLAC..Soporte electrónico.
- _____. (2000). Humanismo y valores en la formación del profesional de la educación: el componente humanista y la formación de maestros cubanos. *Ciencia Y Sociedad*, 25(4), 490-533. <https://doi.org/10.22206/cys.2000.v25i4.pp490-533>
- _____. (2002). *Dimensión Ética de la educación cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1999). *Ideario pedagógico de José de la Luz y Caballero*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1996). *Formación de valores morales*. La Habana: Editorial Academia.
- Chávez, J. (2002). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (1999). *Formación de Valores en las Nuevas Generaciones*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Díaz Canel-Bermúdez, M. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior*. La Habana: Centro de Estudios de la UCP “Enrique José Varona”.
- Díaz, C. (2010). *Cómo utilizar una estrategia de valores en las organizaciones. El lado oculto de los equipos gerenciales*. Caracas: OPSU, Fondo Editorial.
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Tomos I y II. Madrid: Editorial Espasa Calpe S. A.
- Fabelo J. (1996). *La formación de valores en las nuevas generaciones*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.



- _____. (2003). *Los valores y sus desafíos actuales*. La Habana: Editorial José Martí.
- _____. (2011) *Discurso de apertura en el Evento Universidad*. La Habana: CEPES.
- García, G.(2008) *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, V. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412934>
- _____. (1999). El profesor universitario, ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores? En *Revista Cubana de Educación Superior*.
- _____. (1994). *Motivación profesional y personalidad*. Colombia; Editora Universitaria Sucre.
- González, M. (2001) *Los valores morales en el técnico cubano contemporáneo*. [Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Filosóficas. Ciudad de La Habana].
- Guadarrama, P (1985). *El pensamiento filosófico de José A. Caballero, Félix Varela, José de la Luz y Caballero*. En *Valoraciones sobre el pensamiento filosófico y latinoamericano*. La Habana, Editorial Política.
- Guevara, E. (1965). *El socialismo y el hombre en Cuba*. La Habana; Editorial Revolucionaria. Hart, A. (200) *Una interpretación de la historia de Cuba desde el 2001*. Colección Pensamiento. La Habana: Oficina del Programa Martiano.
- Lage, A. (2012). Las funciones de la ciencia en el modelo económico cubano: instituciones a partir del crecimiento de la industria biotecnológica. *Economía y Desarrollo*, 147 (1),80-106
- Leóntiev, N. (1975) *Actividad Conciencia y Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Llenderas, P. y Méndez, M. (2005) *Educación en valores: Educación para la salud*. Madrid.
- Martí, J. (1990) *Ideario Pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1975). *Obras Completas*. Tomos 7, 8, 11 y 13. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- _____. (1974) *Discurso con todos y para el bien de todos*. La Habana: Editorial.
- _____. (1875). *Galería del senado*. La Habana: Centro de estudios Martianos.
- Mendoza, L. (2003) *Filosofía y axiología en José Martí. Fundamentos de su concepción de la Educación*. *Revista Varona*, 36-37.
- _____. (2005). *La formación de valores, un proceso complejo*. Tema problemas actuales de la educación. CD-ROM. Cuba: IPLAC. 2005.
- Ministerio de Educación (1990) *Institutos Superiores Pedagógicos. Programas directores para elaborar el plan de estudio C*.



- _____. (2003a). La Universalización de los Institutos Superiores Pedagógicos (Prioridades para el curso 2003-2004), Reunión Preparatoria Nacional, mayo. La Habana.
- _____. (2003b). Modelo profesional del Profesor General Integral de la Escuela Secundaria Básica. La Habana. (Documento electrónico).
- _____. (2002). Transformaciones en los Institutos Superiores Pedagógicos a partir del curso 2002-2003, Reunión Preparatoria Nacional, mayo. La Habana.
- _____. (2000). Documentos oficiales. Material digitalizado. Modelo del profesional. VRD. UCP “Enrique José Varona”. 2000.
- MES (2003). Modelo de acompañamiento-apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. La Habana: PRELAC.
- Miranda, F. (1984). *Félix Varela: Su pensamiento político y su época*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales
- Nieto, L. (2005). Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las competencias profesionales en la actividad educativa con profesores de los Institutos Superiores Pedagógicos. [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Santa Clara, Cuba].
- Núñez, J. (2007). *Democratización de la ciencia y geopolítica del poder. Quién decide quién se beneficia*. Cuba: Editorial Félix Varela.
- Núñez, J. (2000). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. Cuba: Editorial Félix Varela.
- Popa, I. y Torres, H. (2006). La educación en valores: premisa indispensable para el futuro profesional cubano de esta época. VII Seminario Nacional para Educadores.
- Robbins, S. (2000). *Comportamiento organizacional, teoría y práctica*. California: San Diego State University.
- Sánchez, A., Sánchez, M. (2002). La pedagogía cubana: sus raíces y logros. En *Compendio de Pedagogía*. pp. 36. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- UNESCO-ORLEAC (2003). *Modelo de Acompañamiento-apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Aporte al Congreso “Pedagogía 2003”. La Habana: PRELAC
- Valle, A. (2002) Algunas consideraciones sobre la transformación de la escuela actual. En *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. (1989). *Obras Completas*. Tomo 5. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.



Charlando con el autor. A propósito de ensayar un ensayo sobre Camilo Torres y la teología de la liberación

Chatting with the author. On the Subject of an Essay on Camilo Torres and the Theology of Liberation

Conversar com o autor. Sobre o tema de um ensaio sobre Camilo Torres e Teologia da Libertação

Daniel Umaña-Vargas
Estudiante

Maestría en Estudios Latinoamericanos
Universidad Nacional
Costa Rica

Recibido: 09/11/2020 - Aceptado: 13/03/2021

Resumen

Cuando me acerco al texto que presenta Samuel Silva Gotay sobre el legado de Camilo Torres a la Teología de la Liberación, no lo hago desde un terreno inexplorado. En cierta forma, revivo aquellos días en los que un gran maestro me hablaba de realidades nuevas. Y no puedo sino sentir, pensar, relacionar a aquel personaje colombiano tan extraordinario desde mi propia vivencia, con Juan Stam, otro gran pensador latinoamericanista.

Palabras clave: Camilo Torres, ensayo latinoamericano, pensamiento latinoamericano, Samuel Silva Gotay, Teología de la liberación



Abstract

As I approach the text presented by Samuel Silva Gotay on the legacy of Camilo Torres to Liberation Theology, I do not do so from an unexplored ground. In a way, I recall those days when a great teacher, Juan Stam, spoke to me of new realities. And I can only feel, think, relate that extraordinary Colombian leader, Camilo Torres, out of my own experience with the teachings of Juan Stam, another great Latin Americanist thinker.

Keywords: Camilo Torres, Latin American essay, Latin American thinking, Liberation Theology, Samuel Silva Gotay

Resumo

Quando me aproximo do texto apresentado por Samuel Silva Gotay sobre o legado de Camilo Torres à Teologia da Libertação, não o faço a partir de terrenos inexplorados. De certa forma, revivo aqueles dias em que um grande professor me falava de novas realidades. E não posso deixar de sentir, pensar, relacionar esse extraordinário carácter colombiano da minha própria experiência, com Juan Stam, outro grande pensador latino-americano.

Palavras chave: Camilo Torres, ensaio, Pensamento Latino-Americano, Samuel Silva Gotay, Teologia da Libertação

Ha muerto Juan Stam. El 16 de octubre del año 2020, a la edad de 92 años. Para mí, uno de los referentes más cercanos de la Teología de la Liberación. Costarricense por naturalización y enamorado de Latinoamérica, decidió entregar su conocimiento a esta tierra, en donde dedicó gran parte de su vida al trabajo comunitario y a la educación.

No recuerdo bien dónde, o cómo lo conocí, pero sí recuerdo sus enseñanzas, principalmente de cómo leer el Apocalipsis con nuevos anteojos, de la interpretación de esperanza que se podía extraer, contrario a la visión fatalista que recibe

en general. Luego de muchos años en donde fui influenciado por una iglesia sin criticidad, aparece un señor de ascendencia estadounidense con palabras distintas a las que escuchaba con normalidad. ¿Qué es esto tan nuevo para mí?

Lejos sabía yo, en aquel entonces, que esta visión se venía ya desarrollando por muchos años en América Latina, que había otra forma de leer la Biblia. ¿De dónde salieron estas ideas? Resonaban con gran fuerza en mi corazón, tenían mejor sentido que las prédicas que por años me introdujeron a la fuerza, que las palabras tan huecas



que escuchaba de personas que aprendieron a repetir, pero a quienes nunca les enseñaron a pensar. Cuando yo, en una reunión de jóvenes, hice una pregunta enrevesada, la respuesta fue tan extraña como surreal: un silencio incómodo. Este cuestionamiento se vislumbraba como una situación inconveniente. Fue tan extravagante que un enunciado así fuera emitido, que no supieron responder, prefirieron ignorar y seguir con la lista de cotejo que ya tenían planeada. Salirse del *script* era mal visto, era incómodo, era incorrecto.

Pero con Juan Stam esta no fue la realidad. El espacio estaba abierto para las preguntas incómodas, para las preguntas que no se aceptaban, para mí. Me acerqué a él, y me recibió, me escuchó y me ayudó. En pocos minutos vi una realidad que parecía imposible.

Cuando me acerco al texto que presenta Samuel Silva Gotay sobre el legado de Camilo Torres a la Teología de la Liberación, no lo hago desde un terreno inexplorado. En cierta forma, revivo aquellos días en los que un gran maestro me hablaba de realidades nuevas. Y no puedo sino sentir, pensar, relacionar a aquel personaje colombiano

tan extraordinario desde mi propia vivencia, con Juan Stam.

Así como en mi historia, muchos de los relatos que se encuentran en documentos audiovisuales de amigos de Camilo Torres lo describen como un gran ser humano, alguien que dejaba una huella de humanidad inexplicable, de forma particular estaba interesado en el bien social, con gran conocimiento en diversos temas; en fin, una persona con quien se quería estar. Pero también lamentan, en gran manera, la muerte de este sacerdote, la que reconocen como una pérdida para un mundo que lo necesitaba vivo.

Colombiano de nacimiento, Camilo Torres provenía de una familia acomodada de la burguesía liberal. Luego de varios traspies, decide ingresar al Seminario Conciliar de Bogotá de la Orden de los dominicos, donde asume los hábitos sacerdotales. Años después, motivado por la injusticia social que visualizaba en su país, decidió estudiar la carrera de Sociología en la Universidad Católica de Lovaina, en Bélgica. A partir de estas experiencias, nace en él el reconocimiento de una espiritualidad que se debía al servicio popular, a los sectores más desfavorecidos. Esto lo lleva a fundar el frente político



Frente Unido del Pueblo, pero luego de ver que el cambio no sucedía con marchas pacíficas, y de varias amenazas de muerte en su contra, decide enrolarse en la guerrilla, más específicamente en el *Ejército de Liberación Nacional*. Durante su primera experiencia en combate, su inexperiencia le jugó una mala pasada, y cae muerto en aquel fatídico día, convirtiéndose en un mártir no solo para el *ELN*, sino para el movimiento de la Teología de la Liberación.

Por su parte, Juan Stam, estadounidense por nacimiento, pero costarricense por naturalización, fue un gran líder espiritual en Costa Rica. Luego de cursar estudios de Historia y Teología, empieza su labor en Santa Cruz de Guanacaste, donde se enamora del trabajo en comunidad. Al aprender poco a poco a hablar español, se empieza a desenvolver en este contexto, llegando a ser académico de la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional y de la Universidad Bíblica Latinoamericana. Su visión era muy clara, no hay cristianismo sin justicia social. Como líder, fue un gran crítico de los movimientos teológicos de la prosperidad, por lo que tuvo varias confrontaciones con distintas iglesias en Costa Rica que lo tildaban de comunista, las cuales empezaban a florecer gracias al

movimiento neopentecostal. Su principal pasión, y a la vez su mayor preocupación, fue una lectura correcta de la Biblia, una hermenéutica sana para no dañar el mensaje verdadero. Es así como yo lo conocí, leyendo de nuevo el Apocalipsis.

Pero hoy, en este momento histórico personal, me encuentro con una situación que me toma por sorpresa. La última vez que vi a don Juan fue, casualmente, en mi *alma mater*. Lo vi distinto, con muchos años más. Fue una sorpresa tan inmensa que no pude contenerme y lo fui a abrazar. Muchos no tuvieron esa oportunidad, muchos vieron a sus Camilos irse de forma tan inesperada que no supieron decir adiós. Y, sin embargo, yo si tuve la oportunidad de despedirme de este gran teólogo.

Al leer el posicionamiento de Samuel Silva Gotay acerca del legado que deja Camilo Torres tras su trabajo y su muerte, el cual engalana con gran esperanza, que incluye movimientos estudiantiles, encuentros intelectuales, seminarios latinoamericanos, observo a un personaje extraordinario, alguien que se acerca con una visión distinta a la interpretación bíblica tradicional, quien cree en la justicia social como un valor ineludible en el cristianismo, quien trabaja hacia una mejor sociedad. Pero,



también, reconozco que la muerte no logró terminar con su legado, que el movimiento se hizo tan fuerte que resonó en toda Latinoamérica.

Quizás por eso, por ese temblor que causó, quizás por esa fuerza de elefante que llevaba, fue necesario que las potencias anglosajonas hicieran algo al respecto. Hoy vemos como, de la mano de gobiernos sin escrúpulos, la teología de la prosperidad tomó un espacio dañino en la sociedad. La amenaza de ver que la muerte de Camilo (y de muchas y muchos otros) no fue suficiente, y que esto inspiró a tantas personas a perseguir el mismo ideal, no le era grata a la bestia norteamericana. Con políticas solapadas, encubiertas con el falso ideal de “evangelizar”, las tendencias pentecostales se fueron haciendo camino y renombre dentro de las naciones latinoamericanas. La idea era relegar y desplazar a aquella nueva teología “izquierdista” y revolucionaria que se levantaba.

Al encontrarme de frente al anuncio de la muerte de Juan Stam, algo dentro de mí se agitó. Empezó, con recordar un sentimiento que surgió tras la lectura de Samuel Silva, pues no dejaba de pensar en el momento en que fue escrita, hace más de 40 años, y en la validez actual de la esperanza que pregonaba. Fue mucha

la maquinaria ideológica que se movió para desestimar a la Teología de la Liberación, fue golpeada y dañada, perdió su fuerza frente a promesas de prosperidad y riquezas al ciento por uno, ¿cuál, entonces, es la verdadera esperanza hoy por hoy para América Latina? Algunos incluso hablan de un movimiento muerto, circunscrita en el contexto de la Guerra Fría. Si fuera escrito hoy, ¿tendría este ensayo el mismo matiz tan esperanzador?

Me duele pensar que no le podía dar una respuesta positiva a esta esperanza. A Samuel Silva, quería decirle: “mira lo que pasó, en realidad es algo triste, todos estos años luchando y no se pudo continuar”. Pero, entonces, muere una persona tan grande como Juan Stam, y me interpela en otras maneras que no imaginaba. Me hizo confrontar mis ideas de tristeza. Muchos años después de la muerte de Camilo Torres, muchos años después de que se escribiera el ensayo de Samuel Silva, una persona con su legado interceptó mi caminar y dejó una semilla que no solo se convirtió en un árbol de conocimiento, sino que, de manera fundamental, me ayudó a entenderme a mí y al mundo que me rodea, me dio una salvación de la teología inescrupulosa, agresiva y, francamente, mediocre, que se me avecinaba. En fin, me



dio el placer de aspirar a tener más humanidad en mi andar.

Entonces me di cuenta. El movimiento no está muerto, no está dormido, nada más yo no lo puedo ver, no lo busco en aquellos lugares donde se revela. Y así como por mucho tiempo no me percaté de la vida de este maestro, quizás no observaba el trabajo que él y muchas otras personas desarrollan en nombre de la teología latinoamericana y la justicia social.

Esto trae un breve sentimiento de paz, pero, a la vez, una consternación. Me siento alegre de saber que no muere el movimiento, pero ¿por qué me fue tan difícil encontrarlo en la actualidad? Muchos apuntarían a la responsabilidad individual de buscar lo que se desea, pero ¿qué pasa con aquellas personas que no conocen lo que desean? ¿Quién les va a ayudar a encontrar algo que no conocen?

Es necesario que el movimiento salga a la luz, que se fortalezca, que se haga público y, a riesgo de sonar *millennial*, es necesario que se haga *viral*. Con esto quiero decir que el movimiento de la Teología de la Liberación latinoamericana merece tener un espacio en el mundo digital moderno, merece ser conocida por la

sociedad, merece llegar a los espacios de aquellas personas a quienes les puede dar una luz en su camino, merece salir de su escondite.

En el mundo actual, muchas son las herramientas que pueden favorecer los movimientos sociales para darse a conocer. El conocimiento del contenido teológico es necesario, se debe explorar más y más en buscar una verdadera verdad. Pero no se logrará mucho si no empieza a nacer la preocupación acerca de cómo exponerlo en el nivel público, cómo desarrollamos contenido pedagógico para que pueda ser no solo escuchado, sino entendido y escudriñado por la mayor cantidad de personas. Es necesario que esta verdad llegue a los oídos de quienes lo necesitan, de quienes lo andan buscando, de quienes no saben hacia dónde dirigir su libertad.

Este es el llamado que se debe hacer en estos momentos. Es necesario aprender a propagar las ideas haciendo uso de las herramientas digitales vigentes, ideas que pueden cambiar mundos enteros, lo sé porque me ayudaron a cambiar a mí. Y así como yo, todos y todas merecemos escuchar las nuevas esperanzas, que no mueren, sino que se transforman. Hoy sigue habiendo personas que luchan y creen, que se levantan



y buscan la verdad, que invitan a leer y releer un libro manoseado y tergiversado, pero que no tienen la misma maquinaria propagandística, ni tienen iguales plataformas para comunicar su mensaje que los movimientos neopentecostales. Este es uno de los puntos débiles que debe ser confrontado y fortalecido con ideas que le ayuden a volver a propagarse, y con recursos que le permitan expandirse.

Luego de la muerte de Juan Stam, recordé cuán cerca y vivo estaba el movimiento, reconocí que, si bien ha sufrido golpes duros y ha luchado contra una maquinaria inmensa de pensamientos neocoloniales, aún sigue en pie dando luchas. Reconozco el poder de la influencia de Juan Stam en mi vida, reconozco que no hubiera existido un Juan Stam sin un Camilo Torres, y no hubiera existido un Camilo Torres sin amor por el prójimo o justicia social. Este es el punto que debemos recordar, ***no hay cristianismo sin justicia social***. A pesar de haber sido escrito hace más de cuarenta años, el texto de Silva Gotay habla de una realidad que debe prevalecer, acerca del deseo de tener esperanza, aunque no la podamos ver en la inmediatez.

Por esto doy gracias. Gracias Samuel Silva, gracias Juan Stam, gracias

Camilo Torres, gracias a todas y a todos quienes aman Latinoamérica y la quieren ver surgir, quienes me ayudaron a cuestionar la formación dogmática, quienes no solo me transformaron a mí, sino a una gran cantidad de personas que siguen luchando y viviendo los grandes ideales de la justicia social.



“El sur también existe”

“O Sul também existe”

“The South exists too”

Andrea Romero-Reyes

Estudiante

Maestría de Estudios Latinoamericanos

Universidad Nacional

Costa Rica

Recibido: 09/11/2020 - Aceptado: 20/03/2021

Resumen

La crítica latinoamericana tiene que interpelar nuestra realidad, de colonialismos e imperialismos sucesivos, avasallantes, y solo así, vincularnos a nuestra historia real, para poder juntos y “entre todos” generar esas condiciones que nos permitan transformarla, que sin lugar a duda, muchos y muchas ya han comenzado a hacer. Se trata de plantear ese punto de vista latinoamericano, de reivindicarlo, de desglosarlo, para reconstruirlo con nuevos sentidos.

Palabras clave: crítica latinoamericana, ensayo, Mario Benedetti, pensamiento

Abstract

The Latin American critique has to question our reality, of successive colonialisms and imperialisms, overpowering, and only in this way link us to our real history, to be able together and “among all” to generate those conditions that allow us to transform it, which undoubtedly many have already begun to do. It is a matter of raising that Latin American point of view, of vindicating it, of breaking it down, to reconstruct it with new meanings. This essay reflection on these topics.

Keywords: essay, Latin American critique, Latin American thought, Mario Benedetti

Resumo

A crítica latino-americana tem de questionar a nossa realidade, dos sucessivos colonialismos e imperialismos, dominando



e só assim nos ligando à nossa história real, para podermos juntos e “entre todos” gerar aquelas condições que nos permitem transformá-la, o que sem dúvida muitos já começaram a fazer. Trata-se de levantar esse ponto de vista latino-americano, de o reivindicar, de o quebrar, de o reconstruir com novos significados....

Palabras chave: crítica latino-americana, ensaio, Mario Benedetti, pensamiento latino-americano

El sur también existe

*“...Pero aquí abajo abajo
cerca de las raíces
es donde la memoria
ningún recuerdo omite
y hay quienes se desmueren
y hay quienes se desviven
y así entre todos logran
lo que era un imposible
que todo el mundo sepa
que el sur también existe”*

M. Benedetti, *El sur también existe*.

El deseo de Benedetti que aparece como “un imposible”, sigue tan vivo y presente, no es más que el reconocimiento de América Latina, ¿será preciso ir a las raíces, a nuestras memorias para lograr entre todos reconocer nuestra existencia como latinoamericanos? ¿Quizá necesitemos más escritores y críticos latinoamericanos que nos cuenten esa historia?

El escritor latinoamericano y me refiero, a quien tiene esa vocación que

emerge desde sus adentros y también el crítico, lleva en su sangre esas historias que necesitan ser expresadas, ser contadas y sobre todo sentidas, esas memorias que hablan de olvidos, esas raíces que intentan resurgir tantas voces desde el grito de los eternamente aplazados.

La crítica latinoamericana tiene que interpelar nuestra realidad, de colonialismos e imperialismos sucesivos, avasallantes, y solo así, vincularnos a nuestra historia real,



para poder juntos y “entre todos” generar esas condiciones que nos permitan transformarla, que sin lugar a duda, muchos y muchas ya han comenzado a hacer. Se trata de plantear ese punto de vista latinoamericano, de reivindicarlo, de desglosarlo, para reconstruirlo con nuevos sentidos.

La crítica literaria viene a sacudir ideas, en estos tiempos revueltos y confusos, de incertidumbres e inseguridades, de tantas dudas, invitándonos a cuestionar ese orden establecido y maniqueo que nos congela, nos paraliza y nos lleva a actuar como autómatas. Esta mirada también exige involucrarnos desde nuestras intensidades y desde nuestras actitudes, compromiso con nosotros mismos y con nuestra historia. En periodos virulentos, de golpes de Estado, de rebeliones ciudadanas, de economías terriblemente débiles, de crisis medioambientales, las desigualdades sociales se agudizan.

Este no es el tiempo de Benedetti que nos dejó un legado increíble, pero sigue siendo hoy; aunque estamos en otro siglo, el tiempo de las “venas abiertas”, que bien expresa Galeano. La región de las venas abiertas nos pide una vez más que tomemos conciencia latinoamericana de esa dependencia y

explotación, del dominio, que parece ser eterno.

He aquí la función del escritor y la función del crítico, ese capaz de cuestionar y hacernos reflexionar sobre las realidades de nuestro entorno, capaz de tocarnos la fibra más profunda de nuestro ser. Hoy, que ya Mario Benedetti no está entre nosotros, su memoria sigue viva, su obra, su legado, su compromiso sigue siendo sinónimo de pueblo y “viceversa”. Su escritura continúa siendo compañía fiel y testigo de nuestras luchas, nuestros pasos por la ciudad y por el mundo. Le ha puesto verso a las preguntas existenciales que nos azotan y abruman, a nuestros sueños y desvelos, a nuestras nostalgias, a las historias universales de la gente común que merecen ser contadas y acariciadas. Se planta en la memoria y vaga junto a nosotros en nuestras desventuras y pequeñas victorias, se instala allí con sus personajes, hasta fundirse en nuestra manera de ser, hablar, escribir. Nos hace abrir los ojos al mundo, como bien dice Ismael Serrano “intentando encontrar esa poesía que habita en lo cotidiano”.

Es imposible concebir la escritura latinoamericana sin los afectos y entonces ahí, podemos desprendernos



de esos lenguajes técnicos o académicos y generamos esa especie de “empatía” entre el escritor, el crítico y todo aquel que llega con ansias de leer, de escuchar las narrativas de un tiempo compartido; en esa relación entre lo social, lo político y las interrogantes de nuestras comunidades.

La escritura del afecto trae vacíos, trae silencios, como expresiones que nos invitan, tal vez, al encuentro con las voces de los pueblos y sus historias. Lo “no dicho” queda en la memoria y no en el olvido, si somos capaces de evocarlo, de resignificarlo desde otros lugares, entonces la voz del escritor adquiere otra resonancia, porque se convierte en el portavoz de un sentimiento colectivo y no es más que la expresión de libertad de los tantas veces oprimidos.

¿El sur también existe?

En estos contextos actuales, hoy, resurge con fuerza una vez más, en modo de pregunta ¿El sur también existe? Desde ese “mar de fueguitos” que nos traía Galeano, en “El libro de los abrazos”, me atrevo a decir que el sur también existe. Somos eso, un “mar de fueguitos”, diversos, únicos, diferentes e iguales, que brillamos con luz propia, cada uno con la suya, pero compartiendo, un fuego vivo. Es necesario

recordárnoslo una y otra vez, para no quedar “abajo abajo” como dice Benedetti y aceptar todo lo que viene del norte, ya que “el norte ordena”, creyéndolos más desarrollados, invasores por la fuerza, que tienen siempre el poder como sinónimo de triunfo. Pero “la memoria (del sur), que ningún recuerdo omite”, reivindica a un pueblo que no olvida y que sabe recordarlo todo. Es la unión de los pueblos que puede mostrarle al mundo su existencia, que, a pesar de todo, también existe.

Esa es la conciencia que trae el escritor y que nos permite salirnos de toda condición alienada. Es la actividad creadora y crítica que invita a una revolución interna, que sin dudas es dolorosa, porque hemos sido conquistados y colonizados desde las formas más brutales y seguimos siendo parte de una historia que replica esas violencias sistemáticas y estructurales. Desde ese sentir común, que nos caracteriza y en comunidad, la liberación es un camino a construir, unidos por miradas comunes. Son estas realidades las que tienen que influenciar en nuestros escritores revelando y develando la historia de los silencios.

En este punto interpele al escritor y al crítico que no solo tienen que estar juntos, si no que confluyen en



un mismo punto de encuentro y se trata de un encuentro particular, el encuentro con la memoria.

No puedo concebir al escritor latinoamericano, sin asumir una postura crítica, entonces aquí el escritor se vuelve crítico y el crítico, escritor; en una relación dialéctica que se convierte en espiral, que crece y se expande. No me cabe duda de que muchos de nuestros escritores han sabido explorar muy bien esta doble cualidad, desde sus propias condiciones y al hacer lo que más quieren, escribir, siguen construyendo historia desde lugares diversos, escribiendo artículos, haciendo crítica literaria, investigando y llevando adelante la docencia, porque por acá el escritor se vuelve múltiple, para poder vivir de lo que quiere.

Somos los pueblos del “despojo” y desde aquí, el “sur, sur” de Latino América, un “paisito” tan pequeño y minúsculo como Uruguay, queda perdido entre las crueles historias que nos forjamos, ya que para muchos el sur siempre está lejos. Sin embargo, quiero decir que también somos el “río de los pájaros pintados” como decía Juan Zorrilla de San Martín para acercarnos a una leyenda Guaraní-Charrúa y volvernos a encontrar con nuestras raíces. Y no es casualidad que seamos pájaros,

conectados a nuestras alas, quizá para no olvidarnos que podemos volar y conquistar nuestra libertad.

Tenemos también un “puñado grande”, de escritores críticos haciendo historia desde sus relatos, que han dejado huellas indelebles en nuestros corazones y que nos habitan desde sus lecturas, invitándonos a seguir haciendo camino. Empiezo por Mario Benedetti, a quien hago honor en esta ocasión, abrió fronteras con su obra y su vida, andando por el mundo desde sus exilios y nostalgias, Eduardo Galeano, recreando anécdotas e historias de pueblos de toda América Latina, Juan Carlos Onetti, Idea Vilariño, Delmira Agustini, Juana De Ibarbourou, Arturo Ardao, Ida Vitale, la lista puede continuar, todos, en distintos momentos de la historia, crearon relatos que nos conectan una y otra vez, con esa voz no silenciada de nuestras propias historias.

En este punto, propongo entonces poder reconocernos en estos territorios compartidos, de códigos comunes y con una actitud de reciprocidad ante la vida, creando un estilo propio, afirmando nuestra identidad como latinoamericanos desde una conciencia colectiva, en busca de nuevos horizontes. Quizá se trata de traer luz a las ideas, sin temor a desafiar al mundo.



Hacer la revolución. Guerrillas latinoamericanas de los años sesentas a la caída del Muro

(Siglo XXI, Eds. Editorial Trotta, 2019), de

Aldo Marchesi

Making the Revolution. Latin American guerrillas from the 1960's to the fall of the Wall

Fazendo revolução. Guerrilhas Latino-Americanas desde os anos 60 até à queda do muro

Daniel Sebastián Díaz-Venegas
Instituto de Sociología Jurídica
Universidad de la República
Uruguay

La obra se encuentra organizada con una introducción titulada: Acciones, ideas, y emociones en la construcción de una cultura política de radicalismo transnacional y cinco capítulos titulados: 1) ¿Cómo es la revolución sin sierra maestra? Los tupamaros y el desarrollo de un repertorio de disenso para los países urbanizados (1962-1968); 2)

Los lazos subjetivos de la solidaridad revolucionaria. De La Habana a Ñancahuazu (1967); 3) Dependencia o lucha armada. Intelectuales y militantes conosureños cuestionan el camino legal al socialismo. Santiago de



Chile (1970-1973); 4) “La partida decisiva de la revolución en América Latina”. Militantes bolivianos, chilenos y uruguayos en la Argentina peronista. Buenos Aires, 1973-1976; 5) Sobrevivir a la democracia. La transición de la lucha armada a los derechos humanos (1981-1989). Para, finalmente, realizar una breve conclusión: “Revolucionarios sin revolución”.

El trabajo de Aldo Marchesi, publicado en el libro *Hacer la revolución. Guerrillas latinoamericanas de los años sesenta a la caída del muro* (Siglo XXI, Editorial Trotta, 2019) representa un importante aporte del autor, el cual reviste especial interés para el análisis de tres campos de estudio vinculados a la historia reciente: la revuelta global de los sesentas, la historia de la izquierda latinoamericana y el surgimiento del autoritarismo en el Cono Sur.

La lectura de este trabajo aporta diversos elementos que nos permiten comprender el papel que ocuparon los movimientos de izquierda en latinoamericana antes, durante y después de la dictadura, tras analizar los procesos políticos, sociales y económicos que pautaron las discusiones internas, todo ello, en un clima de época,

signado por el aumento del autoritarismo en la región y una creciente intervención de los Estados Unidos, dispuesto a poner freno a las experiencias revolucionarias.

Al analizar los contextos regionales Aldo Marchesi reflexiona sobre el proceso de polarización de los discursos, tanto de izquierda como de derecha, en el marco de la guerra fría. En la misma línea, analiza la crisis social y económica que afectó, de manera significativa, las democracias en las décadas de 1950 y 1960. En este contexto, el aumento del autoritarismo y la toma de diversas medidas de represión contra los movimientos sociales fueron pautando los debates de la izquierda latinoamericana, en donde se comenzaron a ensayar diferentes estrategias de solidaridad que buscaban discutir el camino al socialismo en la región.

En este sentido, la revolución cubana junto con la figura de Ernesto Guevara fue central en una discusión que tenía por objeto pensar las particularidades de la lucha armada en el Cono Sur, sobre todo en los casos de Argentina, Chile y Uruguay. Una discusión que se dirimía entre la experiencia de la revolución cubana, vinculada a la guerrilla rural, y las posibilidades



de consolidar una guerrilla urbana que luego instrumentaría el MLN-Tupamaros en Uruguay. Sumado a ello, el ascenso y caída del gobierno de Unidad Popular en Chile puso de manifiesto las limitaciones del modelo chileno.

Por otra parte, el presente trabajo nos interpela sobre la construcción de una memoria colectiva que ha ido virando desde visiones vinculadas a la lucha contra la subversión, propio de los regímenes dictatoriales, pasando por la teoría de los dos demonios, para luego, consolidar una memoria colectiva que pone el acento en el terrorismo de Estado y el discurso de los derechos humanos. Estos cambios revisten singular importancia a efectos de comprender cómo, luego de la derrota de los proyectos revolucionarios y, posteriormente, en el marco de la transición a la democracia, el paradigma jurídico, vinculado a los derechos humanos, se transformó en hegemónico. Estas ideas, si bien propiciaron importantes avances en materia de derechos, invisibilizaron cualquier reivindicación acerca de los compromisos políticos que marcaron las experiencias revolucionarias de las décadas de 1960 y 1970.

En líneas generales y partiendo de una sociología de los movimientos sociales que pretende historiar una serie de acontecimientos regionales, el autor aporta diversos elementos que nos permiten pesar el contexto histórico previo al comienzo de las dictaduras militares, analizando las contradicciones internas, la internacionalidad de los procesos revolucionarios; así como el lugar de la militancia política en un contexto de creciente autoritarismo.

La introducción pone énfasis en la política de radicalismo transaccional. En este sentido, se analiza la centralidad que la revolución cubana tuvo en el continente y cómo ello fue pautando una discusión en relación con las posibilidades de pensar estrategias revolucionarias de manera transnacional.

El primer capítulo del libro, titulado “¿Cómo es la revolución sin la Sierra Maestra? Los tupamaros y el desarrollo de un repertorio de disenso en países urbanizados (1962-1968)” aborda el surgimiento de la guerrilla urbana, en lo particular, del MLN-Tupamaros, y, en consecuencia, permitió pensar la violencia política de izquierda latinoamericana, más concretamente la cono sureña.



En este contexto, señala como se comenzó a pensar estrategias continentales de lucha armada, que sin dejar de reconocer la centralidad de Cuba empezaron a reflexionar sobre las particularidades propias del cono sur. En esta línea, la posibilidad de la lucha armada presentaba condiciones diferentes en los países de la región, primordialmente Chile, Uruguay y Argentina, en donde existía un fuerte movimiento sindical con democracias más o menos estables y diferencias en lo geográfico.

Asimismo, es interesante como el autor aborda la importancia de la guerrilla en Bolivia 1967, en donde Guevara se centró en la opción por lo rural. Esta iniciativa planteaba al foco rural como el motor de la revolución y ponía en cuestión la viabilidad de la guerrilla en países como Uruguay y Chile. Todo ello desembocó, en que a mediados de los sesentas, la discusión comenzó a centrarse en la construcción de nuevos repertorios de disenso, que, si bien adherían a la Revolución cubana, proponían caminos diferentes al foquismo rural. En este contexto, el surgimiento del MLN-Tupamaros parecía confirmar la posibilidad de la guerrilla urbana como camino a la revolución en el Cono Sur.

El capítulo dos “Los lazos subjetivos de la solidaridad revolucionaria. De La Habana a Ñancahuazu (Bolivia), 1967” plantea como centro de análisis a la guerrilla boliviana y su impacto en el Cono Sur. La relevancia de la guerrilla en Bolivia debe pensarse, según el autor, como un acercamiento de los movimientos revolucionarios a la región. Este acercamiento presentó dos características fundamentales, la primera, la cercanía geográfica del foco revolucionario y la segunda, la nacionalidad argentina de Guevara. Sobre este particular y con posterioridad a la derrota de la guerrilla, los grupos conosureños, si bien reconocieron los errores de la estrategia guevarista y la necesidad de buscar caminos diferentes al foco rural, explicaron su muerte por el aislamiento que otros partidos bolivianos de izquierda habían impuesto y por la participación de Estados Unidos, en específico la CIA, en el ejército boliviano.

El capítulo tercero, “Dependencia o lucha armada. Intelectuales y militantes conosureños cuestionan el camino legal al socialismo. Santiago de Chile 1970-1973” muestra la importancia que tuvo el triunfo de Salvador Allende, en el año 1970, en la reflexión sobre las vías al socialismo en la región. La propuesta



de transición pacífica al socialismo se mostró en el nivel internacional, como una alternativa difícil, pero posible, como un experimento político propicio para pensar otros caminos.

Asimismo, el autor analiza el ambiente político bajo el gobierno de Allende, cual escenario favorable para el intercambio de ideas entre militantes de diferentes países, lo que posibilitó que la izquierda latinoamericana se encontrara e intercambiara. Sin perjuicio de ello, se destaca cómo diversos sectores de la izquierda veían inevitable el aumento del autoritarismo y advertían de las limitaciones del camino pacífico al socialismo. Para el MIR el ascenso al poder de la Unidad Popular solo había retrasado la lucha armada y el ineludible enfrentamiento. Enfrentamiento que luego llevaría al golpe militar y al comienzo de una dictadura que se mostró implacable en la persecución, tortura y desaparición de nacionales y extranjeros.

De esta forma, Marchesi analiza la transición al socialismo en Chile como un proyecto alternativo a la lucha armada, que luego terminó mostrando sus limitaciones en un contexto de creciente autoritarismo en la región.

El capítulo cuarto, titulado “La partida decisiva de la revolución en América Latina”. Militantes bolivianos, chilenos y uruguayos en la Argentina peronista. Buenos Aires, 1973-1976”, tiene por objeto el análisis de la situación en la Argentina y su repercusión en el nivel regional. Para el año 1973 y, pese al acercamiento de Perón a los regímenes dictatoriales, la Argentina se había transformado en el único lugar de refugio para los militantes uruguayos, chilenos y bolivianos. Un lugar en donde aún persistían algunas condiciones para la actividad política. A tal efecto, el trabajo analiza cómo, a partir de 1975, la Argentina comienza a transformarse en un lugar peligroso para la actividad política, hecho que tras el golpe de Estado obligaría a los militantes a desplazarse a tierras lejanas y, con ello, finalizaría el sueño de la revolución continental.

El capítulo quinto “Sobrevivir a la democracia. La transición de la lucha armada a los derechos humanos (1981-1989)” pone el énfasis en el proceso de transformación, que, desde el exilio, comienzan a tomar mucho de los militantes sobrevivientes de las dictaduras militares. En este contexto, y sin la esperanza de una revolución continental, la izquierda comenzó a ensayar nuevas formas



de activismo político, en un contexto de cambios significativos que fueron marcando el lento inicio de la transición a las democracias en la región.

Al respecto, Marchesi analiza cómo estos cambios fueron influidos por el contexto internacional. Por un lado, la experiencia de Nicaragua que tuvo un impacto significativo en algunos militantes durante el exilio; por otro, Cuba marcó un claro cambio en su política exterior, ahora alineada con la Unión Soviética. Asimismo, el gobierno de Carter en Estados Unidos promovió una particular noción de derechos humanos que fue apoyada por diversas organizaciones internacionales tales como Amnesty International o Human Rights Watch. En la misma línea, tanto la ONU como la OEA comenzaron a mostrar un especial interés en la temática derechos humanos.

Por último, el libro contiene una breve conclusión en torno a una pregunta que atraviesa todo el texto y que refiere a “¿cómo evaluar la revolución desde un tiempo que no es revolucionario?” pregunta que nos interpela sobre el surgimiento del autoritarismo en la región, así como la importancia de analizar las aspiraciones revolucionarias en el Cono Sur, como un proceso transaccional que tenía el foco en las luchas sociales y en la transformación de la realidad social. Estas preguntas revisten una singular actualidad en un contexto regional signado por la desigualdad social, que deja en evidencia las tensiones entre liberalismo, socialismo, democracia y derechos humanos.



COLABORARON EN ESTE NÚMERO

Alejandro Ricardo del Valle

Argentina. Estudia la licenciatura en Filosofía en la Universidad Nacional de San Marcos. Cuenta con varias publicaciones en revistas académicas

Andrea Romero-Reyes

Uruguay. Psicóloga por la Universidad de la República del Uruguay. Estudiante de la Maestría en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional, Costa Rica.

Andrés Avelino Martínez-Morales

Cuba. Licenciado en Cibernética Matemática y Máster en Dirección, ambas en la Universidad de La Habana.

Carlos Rodolfo González-Zúñiga

Costa Rica.. Filósofo, graduado de la Universidad de Costa Rica. Profesor en el Instituto Tecnológico de Costa Rica y en la Universidad Estatal a Distancia.

Daniel Umaña-Vargas

Costa Rica. Máster en Derechos Humanos y Educación para la Paz y psicólogo. Actualmente estudia la maestría en Estudios



Latinoamericanos, Universidad Nacional, Costa Rica.

Dora Arce-Rodríguez

Costa Rica. Licenciada en Artes Plásticas con énfasis en pintura y licenciada en docencia. Labora como docente en el Ministerio de Educación Pública.

Edelmis Reyes-Quñonez

Cuba. Historiadora, Máster en Estudios Interdisciplinarios sobre América Latina, Caribe y Cuba, por la Universidad de La Habana, actualmente aspirante a Doctora en Ciencias Pedagógicas en el Centro de Referencia de Educación de Avanzada (CREA) de la Universidad Tecnológica de La Habana, Cujae. Docente universitaria.

Evelyn Cerdas-Agüero

Costa Rica. Doctora en Educación por la Universidad Estatal a Distancia y Máster en Derechos Humanos y Educación para la Paz, por la Universidad Nacional, Costa Rica. Académica del Instituto de Estudios Latinoamericanos, donde se desempeña como docente en los posgrados. Coordinadora del Proyecto Comunidades Educativas que construyen paz. Investigadora y extensionista.

Francisco José Rodríguez-Viquez

Costa Rica. Licenciado en psicología con una maestría en Estudios

Latinoamericanos. Coordinador del grupo *Triqui-Traque: UNA compañía de teatro espontáneo*. Cuenta con experiencia de trabajo con grupos y comunidades de Costa Rica, así como con publicaciones sobre la temática del teatro espontáneo y sus diferentes utilidades como metodología grupal de acción participativa.

Gerardo Luis-Valdez

Cuba. Máster en Ciencias de la Educación Superior y en Bioética. Profesor Auxiliar de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Facultad de Tecnología de la Salud. La Habana.

Rocío García-Rey

México. Maestra en Estudios Latinoamericanos y Doctora en Letras por la Universidad Autónoma de México. Escritora y poeta, tiene una rica obra publicada tanto en su país natal como internacionalmente con ensayos y artículos sobre literatura, así como obras de creación literaria, donde destaca: *Mapa del cielo en ruinas*, *Deseo revolución* y *La otra mujer zurda*, entre otros.

Mariana Castillo-Rojas

Costa Rica. Filóloga, licenciada en docencia y magíster en Derechos Humanos y Educación para la Paz por la Universidad Nacional, Costa Rica. Es asistente del equipo de Cooperación Internacional de la



Corte IDH, cuenta con publicaciones en el área de derechos humanos así como en creación literaria, con cuentos de ficción publicados en antologías por la Editorial Universidad Estatal a Distancia y la Editorial Club de Libros

Marybel Soto-Ramírez

Costa Rica. Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional, Costa Rica. Académica del Instituto de Estudios Latinoamericanos. Coordinadora del Programa Integrado Repertorio Americano. Vicepresidenta de la Red de Editoriales de América Latina y el Caribe, EULAC, Área Septentrional.

Miguel Calderón-Fernández

Costa Rica. Máster en Música. Profesor catedrático en la Sede Regional Pérez Zeledón, Universidad Nacional. Escritor. Cuenta con varios libros, novelas y cuentos, publicados nacional e internacionalmente.

Oswaldo Pedro Santiago-Borrego

Cuba. Máster en Estudios Interdisciplinarios sobre América Latina, el Caribe y Cuba. Mención Cuba. Profesor Asistente e Investigador Agregado de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Facultad de Tecnología de la Salud y de la Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría. Especialista del Centro de Investigaciones

Psicológicas y Sociológicas perteneciente al Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente.

Roxana Milagros Oviedo-Salazar

Cuba. Licenciada en Tecnología de la Salud. Dr. C en Ciencias de la Educación Médica. Máster en Medicina Bioenergética y Natural. Profesora Auxiliar en la Facultad de Tecnología de la Salud. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

Yazmín López-Lenci

Perú. Doctora en Filosofía por la Freie Universität Berlin. Profesora principal en la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima.



LINEAMIENTOS Y PAUTAS PARA LA PRESENTACIÓN, EVALUACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Normas para la presentación de manuscritos

Las colaboraciones deberán ser originales e inéditas (ver formulario de exigencia de originalidad al final de los lineamientos) y estar escritas en un lenguaje claro, preciso y accesible al público en general. Los originales que se presenten para ser considerados para publicación en *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos* deben cumplir con los requisitos que a continuación se detallan:

1. Venir acompañados del formulario Cumplimiento de la exigencia de originalidad debidamente firmado, que podrá encontrar al final de estos lineamientos.
2. Escrito a doble espacio en letra Times New Roman 12.
3. Se debe enviar, además del documento impreso, una copia almacenada en un dispositivo electrónico que permita su corrección, como CD.
4. Escrito en alguna versión de Word para Windows.
5. A criterio del Comité Editorial se podrán considerar trabajos escritos en idiomas distintos al español, particularmente portugués. En todo caso, deben contener un resumen en español y en un segundo idioma.
6. El resumen no debe ser mayor a las 250 palabras (ver lineamientos para elaboración).



7. Incluir una lista de 6 palabras claves, como máximo, en español y en inglés
8. El manuscrito tendrá la siguiente estructura: título del trabajo (centrado), tipo de artículo (reseña o recensión, teórico, metodológico, ensayo, estudio de caso o comparativo, entrevista, informe monográfico o artístico), nombre del(de los) autor(es) o de la(s) autora(s) y su filiación institucional (al margen derecho), resumen, palabras clave (en español y en un segundo idioma), cuerpo, referencias bibliográficas. El cuerpo del trabajo debe estar escrito a doble espacio, con sangrías, márgenes justificados, con espaciado especial entre párrafos. En una hoja aparte, al final del documento, se incluirá una síntesis del currículum vitae (ver punto 14).
9. La extensión mínima del trabajo será de 20 cuartillas, en una relación de 1625 caracteres por página, 25 renglones, 65 golpes por línea. La extensión máxima del trabajo será de 25 cuartillas, con bibliografía incluida.
10. Las citas y las referencias irán dentro del texto, no al pie de página, siguiendo el sistema de citación de autor, fecha y página según el estándar de la American Psychological Association (APA). Todas las referencias deben aparecer en la lista de referencias bibliográficas al final del documento ordenadas alfabéticamente. El formato será: Libros: Autor. (Año). *Título del trabajo*. Lugar de edición: Casa editora. (Ejemplo: Pujol, J. (1981). *Los métodos en la enseñanza universitaria*. España: Ediciones de la Universidad de Navarra). Revistas: Autor. (Año de publicación). Título del artículo. *Nombre de la publicación periódica*, volumen (número), páginas del artículo. (Ejemplo: Escamilla, J. L. (2011). Desterritorializado, híbrido y fragmentado: el protagonista en la novela centroamericana de posguerra. *Letras*, 1(49), 51-62.)
11. La cita corta (tres renglones) se incluye dentro del mismo párrafo del texto, entre comillas latinas o españolas (« »). La cita larga (más de tres renglones) se consigna en un párrafo independiente, en formato de bloque, con sangría de aproximadamente 2,54 cm al margen izquierdo.
12. Evitar notas al pie de página. Si son absolutamente necesarias para efectos de explicación ponerlas en la misma página, no al



final del artículo y utilizar la funcionalidad del sistema.

13. Todas las páginas deben estar numeradas.
14. La información y los datos personales que el autor o la autora debe adjuntar al archivo en un brevísimo currículum vitae son: nombre completo, título académico, dónde labora, puesto que desempeña, si un autor o una autora no

labora debe indicar si su condición es de estudiante, ciudad de residencia, dirección de correo electrónico, dirección física y teléfono, estos últimos para que el Consejo Editorial pueda contactarlo(a), y publicaciones recientes (con título y año).

LINEAMIENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE RESÚMENES/*ABSTRACTS*

Debe ser concreto, claro y completo para dar cuenta de qué se trata el artículo. El objetivo del resumen/*abstract* es permitirle a los(as) lectores(as) saber cuál es el contenido del trabajo de forma rápida y precisa; además, facilita la indización y rastreo de la información en bases de datos. El límite de palabras para el resumen/*abstract* es de 250. Por favor, asegúrese de que su resumen incluya:

1. El tema/problema en una sola oración, enunciando el propósito y la fundamentación que lo(a) movió a investigar su temática (por ejemplo: El propósito de este artículo es analizar/ reflexionar/ cuestionar/presentar...tema/problema).
2. Objetivo, tesis o constructo organizador de su trabajo, cuestionamiento o preguntas generadoras que estructuran la elaboración.
3. Cuáles métodos o metodología utiliza para abordar el tema; desde qué nueva perspectiva, fundamento teórico o metodológico se hace el análisis.
4. Resultados, conclusiones. Establézcalos de la forma más precisa y concisa. Indique si su artículo es una aproximación exploratoria o concluyente.
5. Cuáles implicaciones tiene su análisis para la construcción teórica, para la discusión, si permite



reinterpretación o relecturas de trabajos previos, etc.

6. No exceda la cantidad de palabras que se pide para el resumen/*abstract*.

LINEAMIENTOS SOBRE LA ELABORACIÓN DE RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Agradecemos e instamos a nuestros(as) colegas para que nos mantengan al día sobre la producción bibliográfica de sus países. Las reseñas, reseñas o revisiones de libros son una presentación de la opinión fundamentada sobre una obra. Como evaluación crítica de una obra publicada ofrece un análisis a profundidad y una reflexión sobre el título que se presenta.

1. Su extensión ha de ser de 5 a 7 páginas.
2. Escrita a doble espacio, en letra Times New Roman 12.
3. El desarrollo debe ir precedido por los datos básicos de publicación que contiene una referencia bibliográfica: nombre del(de los) autor(es) o de la(de las) autora(s). (Año de publicación). *Título*. Lugar de publicación: Casa editorial.

4. La reseña debe iniciar con un resumen de los contenidos de la obra.
5. El análisis de la obra debe incluir el grado de profundidad que se considera que esta alcanzó, una evaluación de la metodología, el marco teórico utilizado en el abordaje del problema, la identificación de relaciones, contradicciones, inconsistencias o vacíos; la definición, aclaración y sentido de pertinencia del tema y su abordaje, por medio de comentarios sobre el fondo y la forma.
6. Toda crítica se hará siempre en la manera respetuosa que norma la relación entre colegas. Se critica y analiza la obra objetiva y fundamentadamente.
7. Debe incluirse la información básica de la persona que hace la reseña, siguiendo la norma de los artículos y ensayos temáticos.



PROCEDIMIENTOS DE REVISIÓN Y DICTAMEN DE LOS MANUSCRITOS

Los trabajos presentados serán sometidos a revisión ciega por pares externos. El nombre del(de la) dictaminador(a) se mantendrá reservado. Cuando se requiera un segundo dictamen también se seguirá el método de revisión ciega por pares. Cuando el dictamen indique que se deben hacer correcciones el(la) autor(a) dispondrá de 15 días naturales para presentarlas.

Al someter el documento a evaluación, y una vez que se ha comunicado su aceptación para publicar, el autor o la autora tácitamente concede el derecho de uso a *Temas de Nuestra América* para su publicación en soporte tradicional y digital. La persona autora mantiene los derechos morales sobre su obra.

Se informará a todas las personas autoras si su manuscrito ha sido aceptado, aceptado con correcciones por hacer

o si se ha rechazado. La decisión del Consejo Editorial es inapelable.

En todo caso, el Consejo Editorial se reserva el derecho de hacer modificaciones editoriales pertinentes para la publicación de los manuscritos. Los documentos se pueden enviar por correo al Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional, Apartado 86-3000 Heredia, Costa Rica o a la dirección física del Instituto: Facultad de Filosofía y Letras, 4to. Piso, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional, Campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica o a las direcciones de correo: temas@una.cr, marybel.soto.ramirez@una.cr o registrándose directamente en el Portal Electrónico de Revistas Académicas de la Universidad Nacional de Costa Rica en la dirección <http://www.revistas.una.ac.cr>



Carta de exigencia de originalidad
Señor(a) Director(a)
Revista TEMAS DE NUESTRA AMÉRICA
Presidente del Consejo Editorial

En mi calidad de persona autora doy fe de que el documento titulado _____
_____ es un trabajo original e inédito, que no ha
sido remitido simultáneamente a evaluación a otras publicaciones. Asimismo,
declaro que:

1. He contribuido directamente a la producción intelectual de este material, por lo que me asumo como responsable de su contenido.
2. Todas las fuentes utilizadas están debidamente incluidas y referenciadas.
3. En caso de coautoría declaro que no existe conflicto de intereses en la presentación de este artículo para su publicación y me asumo como responsable del envío en nombre de las otras personas coautoras, independientemente de su nivel de participación, en vista de que ellas están enteradas y anuentes a este proceso editorial.
4. La utilización de tablas y figuras (fotografías, esquemas, cuadros, etc.) y de ilustraciones, reproducciones y obras de arte cuentan con los créditos correspondientes a sus autores(as) y/o la autorización de uso cuando esto proceda.

Atentamente,

Nombre:

Firma:

Identificación:

Fecha:



Carta de aceptación de términos generales de edición y publicación en *Temas de Nuestra América*

Señores y señoras
Miembros del Consejo Editorial
Revista *TEMAS DE NUESTRA AMÉRICA*
Instituto de Estudios Latinoamericanos
Universidad Nacional

Para los fines correspondientes de envío, dictamen y publicación de mi artículo en *Temas de Nuestra América*, *Revista de Estudios Latinoamericanos*, doy fe de que he leído, comprendo y acepto, tácita o expresamente, los siguientes términos:

1. *Temas de Nuestra América* es una revista académica, por lo que no media en el envío, dictamen, edición o publicación de los artículos la remuneración económica a las personas autoras por sus colaboraciones. En los procesos editoriales que sigue *Temas de Nuestra América* en todas las colaboraciones privan, ante todo, los criterios académico y científico, así como las normas y los lineamientos que dicta la Editorial de la Universidad Nacional para las revistas que cumplen con el sello académico EUNA; tal es el caso de *Temas de Nuestra América*, cuyo Consejo Editorial cree en la libre circulación de las ideas y en el acceso abierto a la información y al conocimiento de todas las personas.
2. Acepto que la publicación del artículo se realice en los soportes en que *Temas de Nuestra América* circula actualmente o pueda circular en el futuro con utilización de las tecnologías de información de que disponga actualmente o en el futuro.
3. Acepto que el documento sea ajustado según criterios editoriales, filológicos, de estilo, de traducción, formato y publicación por el equipo editorial de la revista, según corresponda en concordancia con los criterios de *Temas de Nuestra América* y aquellos que dicte la EUNA.
4. Acepto la adaptación de la obra a formatos de lectura, sonido, voz y cualquier otro dispositivo que permita que personas con capacidades diferentes tengan acceso a ella.



5. Acepto la distribución y puesta a disposición del público en la forma o mecanismos electrónicos digitales o físicos de los que las personas dispongan.
6. Estoy de acuerdo en que, de ser aceptado el artículo, la revista asume los derechos de edición y publicación en índices académicos, científicos, nacionales o internacionales, con propósitos únicamente académicos, científicos o culturales y siempre con el total reconocimiento de los derechos de autoría que aquí consigno.
7. Se acepta que la postulación y posible publicación del artículo en *Temas de Nuestra América* se regirá por las políticas editoriales de esta, la normativa institucional de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y la legislación de la República de Costa Rica. Adicionalmente, que en caso de cualquier eventual diferencia de criterio o disputa futura, esta se dirimirá de acuerdo con los mecanismos de Resolución Alternativa de Conflictos y la Jurisdicción Costarricense.

(Nombre, identificación)

(Firma y fecha)



Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos

Código de ética y buenas prácticas

DECLARACIÓN GENERAL

Temas de Nuestra América, Revista de Estudios Latinoamericanos mantiene adhesión al código COPE, con cero tolerancia al plagio y en estricto apego a las normas éticas y buenas prácticas editoriales en la difusión y divulgación de la producción académica universitaria. En el presente documento recoge una serie de principios éticos y buenas prácticas por los que se rige nuestra publicación académica. Todas las personas relacionadas con *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, involucradas en los diferentes procesos de postulación, dictamen y arbitraje, edición, corrección, gestión académica, gestión de la información, suscriben los principios y prácticas que guían la labor de nuestra Revista y que a continuación se indican:

PRINCIPIOS

Principio de acceso abierto

Las personas que colaboran con *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, suscriben los principios del acceso abierto, los cuales procurarán resguardar y promover para garantizar el acceso rápido, universal, inclusivo, gratuito y democrático al conocimiento en cada una de las publicaciones de la revista, en atención y arreglo al respeto de los postulados de propiedad intelectual que cubren a las personas autoras.

Principio de autoría

Toda persona que colabora con *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, reconoce y respeta la producción intelectual de las personas autoras, postulantes de manuscritos, asimismo se adhiere al uso responsable de la información publicada y la citación.



Principio de calidad

Toda persona involucrada en nuestra Revista respeta el valor de la publicación académica periódica universitaria y la producción que ella recoge, suscribiendo los principios de pertinencia, originalidad, coherencia e importancia en los que se fundamenta y justifica la producción académica y la investigación.

Principio de integridad

Toda persona relacionada con la publicación, reconoce y suscribe los principios éticos de la investigación académica y de la publicación de sus resultados. La revista se adhiere en todos sus alcances a procurar evitar activamente las malas prácticas que puedan derivarse de trabajos que se relacionen parcial o totalmente con falsificación, manipulación, fabricación de resultados; apropiación indebida o no reconocimiento suficiente de créditos de textos cuya autoría pertenezca a otra persona autora y a publicaciones duplicadas.

Principio de respeto mutuo

Todas las personas en sus diferentes roles aceptan y suscriben que en la publicación periódica académica se rigen por relaciones de acuerdo, diálogo y colaboración respetuosa en todas las partes del proceso editorial, antes y después de la publicación.

RESPONSABILIDADES

Responsabilidades de las personas autoras

Las personas autoras deben garantizar que el manuscrito enviado *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, cumple con las siguientes condiciones:

1. Declaración de que el manuscrito es producción intelectual propia o en coautoría

En caso de coautoría en la carta de postulación indicará que la otra persona colaboradora está enterada y anuente a las gestiones de remisión del manuscrito y se establecerá la cantidad de aporte de cada autor. La revista respetará el orden de aparición de las personas autoras en la publicación final.



2. Carta de originalidad y cesión de derechos

Toda persona autora de un artículo debe de firmar y completar la carta de originalidad de cesión de derechos, la cual ha leído y conocido a cabalidad y suscribe en el acto de postulación del artículo. La carta de originalidad y cesión de derechos está disponible para consulta pública en cualquier momento, disponible en la dirección: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna>

3. Seguimiento y adhesión a las normas sobre formato, citación y referencia establecidas por la revista

Todo artículo o ensayo debe de llevar un formato establecido por la revista y realizar la citación de forma sistemática y correcta a lo largo de todo el documento, de acuerdo con el estándar APA, según la versión más actualizada en español.

4. Adhesión a los términos de publicación de la revista.

Toda persona autora conoce y acepta los *Términos generales de edición y publicación de Temas de Nuestra América*, establecidos en la revista, los cuales pueden consultarse públicamente en cualquier momento, disponibles en la dirección <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna>

5. Retiro artículos

Una persona autora puede retirar el artículo postulado de la revista, exponiendo formalmente sus motivos a la persona encargada de la revista. La revista emitirá un documento formal en respuesta, eliminará los documentos firmados de cesión de derechos y términos de edición y publicación, así como el archivo digital y físico que recoge el documento.

6. Resultados y opiniones

Toda persona autora es responsable de cada resultado y opinión que generen los textos que postulan y entienden y aceptan que dichos resultados y opiniones no necesariamente siempre son compartidos por la revista.



7. Postulación simultánea a otras revistas, fraude o publicación duplicada.

Todo manuscrito que se postula a la revista estará libre de estas faltas a la ética. Si se comprueba que una persona autora no ha respetado esta disposición, el comité editorial dará de baja el artículo en condición de rechazado, sin importar en qué momento del proceso ocurra. Si un documento ya ha sido publicado, el comité editorial retirará del medio el archivo digital y procurará incluir en el próximo número impreso, un acuerdo del comité sobre su hallazgo.

8. Responsabilidades de las personas editoras

Las personas editoras, en su calidad de editores de contenidos en razón de ser miembros de la academia, expertos en el objeto de estudio de la revista, se comprometen con los siguientes aspectos:

1. Contenido de calidad

En todo momento del proceso, se garantizará la calidad del contenido y de los aspectos editoriales, tomando todas las medidas posibles, previas y posteriores, en procura de la calidad de la revista.

2. Confidencialidad

Los datos personales de toda persona involucrada en los procesos, son resguardados por la revista. Solo se publicará información o datos, cuando la persona así lo autoriza.

3. Proceso de arbitraje

La revista ha establecido el sistema doble ciego para la revisión externa por pares. En todo momento se guarda la identidad de personas revisoras y autoras según lo estipulado, con fines de procurar un proceso de dictamen objetivo. Las personas revisoras serán seleccionadas bajo los principios de idoneidad, pericia y experticia, según el contenido de cada manuscrito.



4. Resultados

Todo resultado obtenido en el proceso de arbitraje se conocerá de forma oficial mediante un dictamen por el comité editorial y la persona directora/editora de la revista. Las observaciones realizadas por las personas revisoras y en algunos casos observaciones generales, serán comunicadas a la persona autora. Los resultados del dictamen serán respetados, en caso de existir duda, se solicitará otro dictamen. Si se detecta plagio o alteración posterior al dictamen, la persona editora/directora de la revista podrá proceder de inmediato y de oficio, según el procedimiento establecido por la Revista en estos casos.

5. Programación eficaz

Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos procura realizar el proceso de edición y publicación, según los criterios de eficacia y eficiencia.

Responsabilidades de personas revisoras externas

Las personas revisoras, en su condición de pares externos, cumplen un papel preponderante y fundamental en la publicación académica universitaria, al asegurar criterios de calidad en los contenidos y de objetividad en la selección y publicación, dentro del proceso editorial. Por ello, adscriben las siguientes responsabilidades:

1. Rol de revisores o arbitraje

Toda persona que se encarga de revisar de forma voluntaria, solidaria y profesional, según arreglo de las formas utilizadas en la academia, acepta valorar manuscritos con temas en los cuales se tenga capacidad y competencia para emitir criterio experto. En todo momento, esta revisión y el informe resultante seguirá las pautas establecidas por la revista relacionadas con el respeto entre colegas, disponibles de consultar en todo el momento del proceso en la dirección <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna>



2. Conflicto de intereses

En caso de un conflicto de intereses, de cualquier índole, las personas revisoras se comprometen a informar a la revista de inmediato, en cualquier punto del proceso.

3. Confidencialidad

Las personas revisoras deben de respetar el contenido de cada artículo en proceso de arbitraje, y mantendrá en condición confidencial en todo el proceso editorial así como el contenido que se le ha encomendado evaluar.

4. Retroalimentación

Toda crítica al artículo se realizará en forma objetiva, honesta y respetuosa para con la persona autora. Esta podrá realizar las correcciones o ajustes correspondientes, según lo solicitado por la revista. En caso de no aceptar el arbitraje, el artículo será dado de baja.

5. Modalidad de arbitraje

Las personas autoras y revisoras mantendrán el sistema de pares a doble ciego.

Responsabilidades del comité editorial

El comité editorial vela por mantener el perfil académico de la revista en su ámbito de reflexión, en el objeto de estudio al cual responde y en relación con la audiencia a la cual se dirige. Por ello, asume las siguientes responsabilidades:

1. Competencia

El comité editorial de *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, es el único responsable, con el director/editor que lo preside, de cuáles artículos de los que se envían a la Revista, son publicados.

2. Seriedad académica

El comité editorial garantiza que los manuscritos que recibe la Revista son tratados en términos estrictamente académicos, por tanto, su evaluación y aceptación



posterior, se realiza en términos de mérito intelectual, no de favorecimiento a ninguna persona autora

3. Compromiso con la divulgación y difusión

El comité editorial mantiene el compromiso por la divulgación y difusión del conocimiento, y reconoce en la Revista, un medio pertinente y oportuno por lo cual la promoverá en los diferentes ámbitos nacionales o internacionales, en apego estricto a las buenas prácticas editoriales y académicas, por lo que rechaza totalmente el plagio.

4. Compromiso con el mejoramiento constante

El comité editorial buscará la mejora constante de todos los procesos editoriales, asimismo será vigilante de mantener el perfil académico de la revista, del ámbito y objeto de estudio al cual se circunscribe.

5. Compromiso con el sello editorial de la Universidad Nacional que ostenta la revista.

El comité editorial reconoce la competencia del Consejo Editorial de la Universidad Nacional, como máximo órgano en materia de publicaciones con sello editorial en la Institución, así definido reglamentariamente en la normativa universitaria, por lo cual acata las disposiciones que de este órgano colegiado emanen en materia editorial toda vez que reconoce que la revista, al llevar el sello EUNA, representa a la Universidad y es un producto editorial dentro del acervo de dicha casa editora. En todo aspecto, el comité editorial de *Temas de Nuestra América*, se compromete con la promoción y mantenimiento del sello editorial EUNA como uno de sus elementos distintivos de calidad y de imagen gráfica universitaria.

6. Referencia al Instituto de Estudios Latinoamericanos

El comité editorial se compromete en todo momento a posicionar el Instituto de Estudios Latinoamericanos, instancia académica que ha hecho y hace posible el desarrollo la Revista.



Generado y actualizado por:

Marybel Soto-Ramírez, Coordinadora del proyecto académico *Temas de Nuestra América, Revista de Estudios Latinoamericanos*, inscrito, evaluado y avalado formalmente por la Vicerrectoría de Investigación, en calidad de Directora y Editora de la Revista.

Temas de Nuestra América es un proyecto dentro del Programa Integrado Repertorio Americano, del Instituto de Estudios Latinoamericanos.





Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional, en el 2022.

La edición consta de 30 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

2618-21-P.UNA