

Temas de **Nuestra América**

ISSN 0259-2339

EISSN 2215-5449

REVISTA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS



Vol. 40, N.º **75**
Enero-junio
2024


euna

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Temas de Nuestra América

Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA)
Facultad de Filosofía y Letras
Revista de Estudios Latinoamericanos
Vol. 40, N.º 75
Enero-junio, 2024



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 recensiones 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 indizada/recogida en los siguientes catálogos, índices y bases de datos: INDEX COPERNICUS INTERNACIONAL, MIAR, REDIB, LATINDEX, DAIJ, 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. 38, (NÚMERO EXTRAORDINARIO) 2022

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
MSc. Andrés Mora-Ramírez, UNA
Dr. Adriano Corrales-Arias, ITCR
M. L. Julián González-Zúñiga, UCR
MSc. Christopher Montero-Corrales, UTN
MA. Dimitri Shiltag-Prada, ITCR

Miembros honorarios

Dra. Grace Prada Ortíz
Dr. Rodrigo Quesada Monge

Melissa Mendiola
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



PRESENTACIÓN AL NÚMERO	7
Melissa Mendiola-Vásquez	
Editora asistente	
ARTE, CULTURA	11
E IDENTIDAD	
(SECCIÓN ARBITRADA)	
Roberto Cabrera en su exilio fecun-	
do en Costa Rica	
Rafael Cuevas Molina	
DOI: https://doi.org/10.15359/tdna.40-75.1	
Representaciones de género en	27
iglesias bautistas de la ciudad de	
Matanzas, Cuba	
Laura Vichot Borrego	
DOI: https://doi.org/10.15359/tdna.40-75.2	
Racismo indígena en la escuela.	59
Hacia un estado del arte	
Elisa Martina de los Ángeles Sulca	
DOI: https://doi.org/10.15359/tdna.40-75.3	
Proyectos para la abolición de la es-	77
clavitud en Brasil: las perspectivas	
de Joaquim Nabuco y Luís Gama	
Sales Augusto dos Santos; Luis Gustavo	
de Paiva Faria	
DOI: https://doi.org/10.15359/tdna.40-75.4	
REFLEXIONAR SOBRE AMÉ-	109
RICA LATINA (SECCIÓN	
ARBITRADA)	
El sistema agroalimentario de la	
ciudad de Puebla después de la	
pandemia de COVID-19	
Juan Carlos Varillas Lima	
DOI: https://doi.org/10.15359/tdna.40-75.5	
Reorientando los lentes para una	133
historia de la teoría del arte en	
Cuba. ¿Pensamiento cultural en	
Latinoamérica?	
Yaneidys Arencibia Coloma	
DOI: https://doi.org/10.15359/tdna.40-75.6	



PENSAMIENTO (SECCIÓN ARBITRADA)	El decir veraz y la práctica pedagógica universitaria de cara al ejercicio de la libertad <i>Juan Pablo Escobar Galo</i> DOI: https://doi.org/10.15359/tdna.40-75.7	155
	¿Cuál universidad necesita nuestra América? <i>Óscar Alfredo Barboza Lizano</i> DOI: https://doi.org/10.15359/tdna.40-75.8	177
EDUCACIÓN PARA LA PAZ (SECCIÓN ARBITRADA)	El juego colaborativo como estrategia de cuidado, hacia una educación integradora y para la paz <i>Jéssica Villarreal Salazar; Mónica Rojas Víquez</i> DOI: https://doi.org/10.15359/tdna.40-75.9	199
CONFERENCIAS	El exilio centroamericano y su aporte a la sociedad costarricense a partir de la segunda mitad del siglo XX <i>Rafael Cuevas Molina</i> DOI: https://doi.org/10.15359/tdna.40-75.10	215
RESEÑAS (SECCIÓN ARBITRADA)	Tomás Calvo Buezas, <i>Racismo hispanofobia y cambio de valores en América. Encuesta Iberoamericana de Valores, 1993 y 2019</i> (2023, Editorial Editamás) <i>Jorge Uroz Olivares</i> DOI: https://doi.org/10.15359/tdna.40-75.11	233
COLABORARON EN EL NÚMERO		243



Presentación al número



Es un gusto para el equipo editorial darle la bienvenida a nuestro número 40-75 correspondiente a enero-junio del 2024. Nos encontramos reflexiones latinoamericanistas desde las artes, la educación y educación para la paz, las transformaciones sociales y sus implicaciones en la cultura, la economía y la narrativa histórica; con aportes desde nuestra América y Europa con la mirada puesta en lo latinoamericano.

Inauguramos este número con nuestra sección de **Arte, cultura e identidad** con el recorrido por la vida

del artista visual e investigador social “*Roberto Cabrera en su exilio fecundo en Costa Rica*” de la mano del investigador y artista visual Rafael Cuevas Molina quién nos relata la labor intelectual e influencia política de la actividad artística de Cabrera, en la Guatemala de la década de 1970. Él, como tantos otros intelectuales, se vieron obligados al exilio. Aunque continuó su labor artística en Costa Rica, al retornar a su país de origen, 20 años después, no encontró espacio para su producción por lo que su regreso se convirtió en un *insilio*.

Desde Cuba, la profesora Laura Vichot Borrego nos comparte los resultados de su investigación sobre las “*Representaciones de género en las iglesias bautistas de la ciudad*”



de Matanzas, Cuba” estas, aunque se rigen bajo los postulados de la Teología de la liberación y perspectiva de inclusión en temas de género, aún mantienen brechas con otras performatividades del género ya que predominan las binarias y las cisheteropatriarcal.

Por otra parte, desde Argentina la doctora en educación Elisa Sulca aborda “*El racismo indígena en la escuela. Hacia un estado del arte*” como resultado de la conformación de una nación con raíces discriminatorias, profundamente desiguales que se manifiestan en las violencias simbólicas y física dentro del sistema educativo.

Cerramos esta sección con el abordaje histórico-crítico del doctor Sales Augusto dos Santos y del maestro Luis Gustavo de Paiva que desde Brasil se explayan sobre el “*Proyecto para la abolición de la esclavitud en Brasil: las perspectivas de Joaquim Nabuco y Luís Gama*” esta confrontación del reconocimiento de Luís Gama que desde su negritud y su ímpetu por la liberación efectiva de los esclavos, luchó contra un sistema emblanquecido y eurocéntrico que solo daba voz a los blancos pro abolición como Joaquim Nabuco, que seguía la línea discursiva del sistema jurídico de la época. Esta

dinámica le dio visibilidad histórica a Nabuco, pero no así a Gama; a quien le fue reconocido su papel de litigante en la abolición de la esclavitud en esta última década.

En nuestra segunda sección **Reflexionar sobre América Latina**, iniciamos con el aporte el profesor Juan Carlos Varillas Lima que desde México analiza el “*El sistema agroalimentario de la ciudad de Puebla después de la pandemia de COVID-19*” revelando que las falencias en el sistema no fueron solamente producto de la crisis sanitaria sino, que respondieron a un problema sistémico económico de orden neoliberal. Gracias a la resiliencia del sector se mantienen a flote con muchas dificultades, lo que da pie a la creación de políticas públicas alimentaria para mitigar las afectaciones a raíz de la pandemia.

Esta sección la cerramos con la contribución de la profesora Yaneidys Arencibia Coloma quien nos invita al análisis: “*Reorientando los lentes para una historia de la teoría del arte en Cuba. ¿Pensamiento cultural en Latinoamérica?*” el cual desentraña el aporte epistemológico del filósofo y escritor Jorge Mañach. A través del estudio de sus textos y la vinculación institucional que



permitió la legitimidad del discurso del pensador cubano.

En la sección **Pensamiento**, nos enfocamos en la reflexión de la educación superior latinoamericanista. Así es como el profesor guatemalteco Juan Pablo Escobar Galo analiza sobre “*El decir veraz y la práctica pedagógica universitaria de cara al ejercicio de la libertad*” realizando un análisis del discurso pedagógico y de los elementos que influyen en la praxis profesional desde las reflexiones brindadas en la formación superior. Proponiendo la integración a esta etapa de formación la *parresia* o el decir veraz como alternativa al modelo educativo tradicional; con el fin de ser agentes de transformación social no solo a nivel local, sino también global.

Así mismo, el profesor latinoamericanista Oscar Barboza Lizano nos interroga desde Polonia “*¿Cuál universidad necesita nuestra América?*” Para responder esta interrogante, el profesor nos recuerda los planteamientos del pensador brasileño Darcy Ribeiro sobre la universidad necesaria. Este ideario fue una de las razones fundacionales de la Universidad Nacional en Costa Rica. Lo que se pensó como una teoría materializada, es aún un proyecto inacabado; con una brecha cada vez mas

ancha de lograr un reforzamiento de la identidad latinoamericana en un contexto educativo que no responde a la reflexión social y de transformaciones regionales guiadas por la tecnificación del conocimiento.

En nuestra sección **Educación para la paz** las profesoras Jessica Villareal y Mónica Rojas especialistas en derechos humanos y en educación para la paz nos presentan los resultados de “*El juego colaborativo como estrategia de cuidado, hacia una educación integradora y para la paz*” exponiendo la relevancia de la pedagogía de los cuidados y afectos desde la aplicación de actividades lúdicas con infantes en edad escolar, recogiendo los *sentipensares* de los participantes en cada actividad planteada. Demuestran, así, que una educación para la paz es posible en las aulas como parte del currículo educativo, muestra de ello, es este resultado de investigación.

Por otra parte, el maestro Rafael Cuevas Molina, nos proporciona en la sección de **Conferencias**, un recorrido por “*El exilio centroamericano y su aporte a la sociedad costarricense a partir de la segunda mitad del siglo XX*” esta conferencia impartida el 26 de octubre del 2023 para la Academia de Geografía e Historia de Costa Rica y la



Benemérita Biblioteca Nacional de Costa Rica, que se enmarca en el ciclo de conferencias sobre “la diversidad cultural en la conformación de Costa Rica”. Costa Rica ha sido un nodo de encuentros de migraciones y exilios, todas ellas por diversas razones. Parte de ello, es la recepción de cientos de intelectuales de otras partes del mundo, incluso de nuestra propia región que han abonado a la cultura de este país, sopesando la pérdida de estos aportes, en sus países de origen. Así es como el Profesor Cuevas, nos lleva por un recorrido de las migraciones y de las diversas reacciones hacia este fenómeno social en este pequeño país, que se ha construido a través de las miradas y aportes de estos “otros” que han encontrado en esta tierra un terruño, un lugar donde volverse a encontrar para seguir creando.

Cerramos este número con una **reseña** a cargo del profesor español Jorge Uroz Olivares, el cual nos presenta la obra de Tomás Calvo Buezas, *Racismo hispanofobia y cambio de valores en América. Encuesta Iberoamericana de Valores, 1993 y 2019 (2023, Editorial Editamás)*” nos muestra los resultados de la macroencuesta realizada a población estudiantil de Latinoamérica y España. Con un muestreo de 11 322 estudiantes de Latinoamérica, 1 041 estudiantes

cubanos y 2 476 estudiantes españoles, se traduce a una obra de 670 páginas, dividida en 5 partes y 22 capítulos. Donde muestra y analiza los cambios de valores en las juventudes referente a temas como el racismo, la percepción de la colonización, machismo, sexismo, moral sexual, religiosidad y nivel de felicidad, con resultados comparativos de encuesta del año 1993 al 2019.

Deseamos que este diverso número de *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos* sea un aporte a la amplitud de miradas y de las múltiples formas de analizar y de hacer praxis latinoamericanista.

Melissa Mendiola-Vásquez
Asistente editorial
Temas de Nuestra América. Revista
de Estudios Latinoamericanos
Instituto de Estudios
Latinoamericanos



Roberto Cabrera en su exilio fecundo en Costa Rica¹

Roberto Cabrera at his fertile exile in Costa Rica

Roberto Cabrera no seu fecundo exílio na Costa Rica

Dr. Rafael Cuevas Molina
Profesor-investigador
Instituto de Estudios Latinoamericanos
Universidad Nacional de Costa Rica.

Recibido: 7 septiembre 2023 - Aceptado: 11 septiembre 2023

Resumen:

Roberto Cabrera, artista visual e investigador social guatemalteco puede mostrarse como un ejemplo emblemático de la forma como viven sus exilios intelectuales y artistas de Nuestra América. Su actividad creativa crítica incomodó al poder acaparado por oligarcas y militares, y puso en riesgo su vida. Su retorno a Guatemala lo enfrenta con una problemática que muchos de sus congéneres han afrontado en otros países de nuestro continente, es visto como un meteco que retorna a reclamar espacios que ya otros han ocupado en su ausencia.



Palabras clave: Exilio, intelectuales, artistas, Guatemala, Costa Rica.

Abstract:

Roberto Cabrera is a Guatemalan visual artist and social researcher who can be an exemplary case of the way in which intellectuals and artists of Our America live through exile. His critical creative activity made the power, dominated by oligarchs and the military, uneasy and endangered his life. His return to Guatemala confronted him with



¹ Ponencia presentada al VI Coloquio Internacional: Intelectuales, Migración y Exilio en Iberoamérica. Universidad Veracruzana/UNAM, México 7-9 de septiembre de 2023.

a problem that many of his peers have faced in other countries of our continent. He is seen as a “meteco”, that and alien, who returns to claim spaces that others have already occupied in his absence.

Key words: Exile, Roberto Cabrera, Latin American intellectuals and artists, Guatemala, Costa Rica.

Resumo:

Roberto Cabrera é um artista visual e pesquisador social guatemalteco que pode ser um exemplo emblemático da maneira como os intelectuais e artistas da Nossa América vivem no exílio. Sua atividade criativa e crítica causou desconforto ao poder, monopolizado por oligarcas e militares, e colocou sua vida em risco. Seu retorno à Guatemala o confronta com um problema que muitos de seus colegas enfrentaram em outros países de nosso continente: ele é visto como um *meteco*, um estrangeiro, que retorna para reivindicar espaços que outros já ocuparam em sua ausência.

Palavras-chave: Exílio, Roberto Cabrera, intelectuais e artistas latino-americanos, Guatemala, Costa Rica.



Posicionamiento político y práctica artística

En Guatemala ha habido una discusión por años: a escritores y artistas, las distintas dictaduras que han asolado el país, ¿los han perseguido por ser artistas o por sus acciones políticas? En el caso del pintor y grabador Roberto Cabrera Padilla, una de las figuras más descolantes de las artes visuales de la segunda mitad del siglo XX, en el país, parece no poseer duda, porque pudo haber sido perseguido tanto por las temáticas de su trabajo, como por su militancia política.

Es decir, que en Roberto Cabrera Padilla se dio una comunión entre

su práctica política y su creación artística, práctica vinculada a las agrupaciones de izquierda revolucionaria y creación asociada a la denuncia de las atrocidades cometidas por los gobiernos del tiempo que le tocó vivir, el de la guerra que llegó al genocidio.

Ese tipo de posicionamiento frente al mundo, o de práctica artístico-política, ya había sido característica de otros artistas, escritores e intelectuales que le habían precedido, y con un destino similar al suyo, que pasó por el exilio, o fueron asesinados.



Habían sido casos emblemáticos, aunque no únicos, el de Carlos Mérida, artista visual, muralista eximio, que luego del golpe de Estado de 1954 hubo de partir hacia el exilio mexicano, en donde con el tiempo supo incorporarse exitosamente, a su vida cultural llegando a ocupar en ella un destacado lugar. Otro caso similar fue el de Luis Cardoza y Aragón, quien más que guatemalteco se percibió a sí mismo como antigüeño, que hizo de su desarraigo forzado objeto de buena parte de su obra y que también, llegó a transmutarse en mexicano por adopción, llegando a ser un referente de la dinámica cultural de ese país.

Otros casos emblemáticos son las de los poetas Otto René Castillo y Roberto Obregón, ambos *comprometidos* que, al no salir al exilio, encontraron la muerte, el primero cuando, siendo guerrillero, fue capturado por el ejército guatemalteco, torturado y quemado vivo; y el segundo desaparecido en la frontera con El Salvador, de donde volvía después de una actividad literaria en la que había participado poetas de ese país como Roque Dalton, Ítalo López Vallecillos y Manlio Argueta.

A ellos podría agregarse una larga lista encabezada por Miguel Ángel Asturias, Tito Monterroso, Mario

Monteforte Toledo, Otto Raúl González y Manuel Galich, que pertenecen a una “ola” de exiliados anterior a Roberto Cabrera, la que tuvo que abandonar el país luego del golpe de 1954, algunos de los cuales encontraron refugio y terreno fértil para su trabajo creativo en México, ola en la cual no faltaron féminas de relevante participación como Alaíde Foppa, quien fue poeta, escritora y activista feminista, quien hubo de exiliarse en México a raíz de ese golpe de Estado, de donde volvió en 1980 para ser secuestrada y desaparecida como tantos otros miles.

Militancia política y arte de denuncia en Roberto Cabrera

Roberto Cabrera (1939-2014), pertenece a una generación de artistas e intelectuales que tienen como referentes a los *comprometidos* con el proceso llevado adelante en la década 1944-1954. Hacen *peregrinaje* para conocerlos en el sitio de sus exilios, se fotografían con ellos como forma de hacer patente su similar posicionamiento ideológico-político, para impregnarse de su prestigio lejano y mítico. Eran artistas e intelectuales de referencia cuando él aún estaba en proceso de formación en los años cuarenta, cuando Juan José Arévalo llevaba adelante “el primer gobierno de la revolución” (1945-1951). Dice:



“Me formé durante el gobierno de Juan José Arévalo, mirando a la realidad y tratando de entender el misterio y la tragedia del pueblo indígena. Desde entonces realicé investigaciones y trabajé con jóvenes que querían saber dónde estaban parados”. (Valdés, 2014)

Forjado, entonces, en la época de mayor eclosión cultural del país, cuando se sale de la noche oscura de la “eterna tiranía”, pero ejerciendo su praxis artística ya en otro momento histórico, cuando ya ha habido una reacción insurreccional en la década de los sesenta, que será el primer aldabonazo de un largo enfrentamiento armado que durará más de sesenta años, cuando se firmará la paz entre los contendientes en 1996.

Si algo caracterizó la dinámica política de la segunda mitad del siglo XX en Guatemala, espacio temporal en el que Cabrera fue artista visual de referencia en el país, fue la violencia. Ninguna novedad, podrá decir cualquiera y con razón, porque Guatemala no ha podido salir del círculo de la violencia prácticamente nunca. Se trata, sin embargo, de la que será propia de la segunda mitad del siglo XX, cuando un Estado militarizado asume la represión como instrumento consuetudinario y se transforma en Contrainsurgente (1960-1996).

Es precisamente, en el momento histórico de aparición de este tipo de Estado cuando Cabrera inicia su producción plástica y salta a la palestra pública. Sus preocupaciones como artista refieren a vincular su trabajo con “lo propio” y lo popular, que en Guatemala refiere a una basta cultura con profundas raíces ancestrales de varios miles de años y ricas expresiones contemporáneas.

Visita y se involucra en el movimiento plástico de San Juan Comalapa, un poblado de 45 000 habitantes a 80 kilómetros de la ciudad capital, en donde existía una escuela de arte *naïf* originada en la actividad plástica del pintor kaqchikel Andrés Curruchiche (1891-1969); estudia con acuciosidad el arte prehispánico y el universo simbólico que lo sustenta; investiga, más allá de la visión folclorizante, costumbres y tradiciones populares, especialmente, la de Maximón o Rilaj Mam, “guardián protector” del pueblo tz’utujil en las localidades de Zunil y Santiago Atitlán.

Esas preocupaciones son resultado de las inquietudes sembradas en él durante su formación en la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP), período en el que la frecuentó como estudiante, lo que Cardoza y Aragón llamó “los diez años de primavera en el país de la eterna



tiranía”, se preocupó, precisamente, por promover valores nacionalistas vinculados a un pensamiento nacional-popular; pero, al mismo tiempo, inicia su militancia política con el movimiento revolucionario armado, específicamente con las Fuerzas Armadas Rebeldes (FAR).

Las FAR fueron la primera organización guerrillera de Guatemala, fundada a finales de 1962 como alternativa al Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT, comunista), que como toda expresión partidaria de esa tónica aún vacilaba en pasar a las acciones armadas de oposición al régimen, así que pasar a militar en ellas constituía una toma de posición más radical que la de los comunistas locales.

Espacios de posicionamiento en el campo cultural guatemalteco

En la década de los setenta del siglo XX, empieza a perfilarse el Estado Contrainsurgente guatemalteco. Se pone a la orden del día las desapariciones forzadas y los asesinatos de intelectuales y activistas políticos en las calles de la capital, que luego escalaría hasta el genocidio de la década de los ochenta.

Paradójicamente, es una década en la que florecen expresiones culturales

en una clase media urbana ilustrada. En poesía, se publica *Poemas de la izquierda erótica*, de Ana María Rodas, que entronca con reivindicaciones feministas prácticamente ausentes en el país, y que produce una conmoción en el pacato mundo guatemalteco de la época.

En arquitectura, personas como Amerigo Giracca y Luis Díaz hacen propuestas novedosas que impactan en una ciudad que está creciendo bajo el impulso de una economía vinculada al Mercado Común Centroamericano.

Luis Díaz es, a su vez, artista plástico que tiene logros internacionales de referencia: gana la primera Bienal Centroamericana de pintura realizada en San José, Costa Rica, con su trabajo *Guatebalas*, con la que conmociona al medio cultural local; luego, su obra *Gucumatz en persona* gana inesperadamente la Bienal de Sao Paulo: proveniente de un país pequeño y pobre, al artista se le asigna un pequeño lugar debajo de unas escaleras y al lado del baño, por lo que, en un derroche de creatividad, se las ingenia para idear una obra que se cuelga por todos los espacios de la exposición e, incluso, sale al exterior.

En composición musical, aparecen en el horizonte los maestros Jorge



Sarmientos y Joaquín Orellana, que forman parte de la constelación de compositores de América Latina que le darán un sello propio a la música sinfónica latinoamericana.

Es en ese contexto que surge Roberto Cabrera en la vida cultural guatemalteca, pero tiene el acierto, además, de hacerlo de la mano de espacios de un gran contenido simbólico para la época.

En primer lugar, el espacio de expresión democrática por excelencia en el país, en ese momento, refugio del libre pensamiento y propiciador de la creatividad que en todo el resto del territorio se encontraba constreñido, era la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), la que, precisamente por esa razón, se hallaba en el centro de las embestidas del régimen militar de Carlos Arana Osorio; profesores y estudiantes serían asesinados o desaparecidos por su actitud de resistencia.

En esa institución autónoma y propiciadora del pensamiento crítico se crea, en 1970, bajo el sugerente nombre de *Alero*, la revista de la USAC. Su dirección estará en manos de intelectuales de referencia de la época, Lionel Méndez Dávila, arquitecto y escritor, y Roberto Díaz Castillo, quien años más tarde sería

director de la *Editorial Nueva Nicaragua* creada por la Revolución Popular Sandinista. El ilustrador de la primera época de esta revista que, desde su primer número, será punto de referencia no solo dentro del país, sino también en el extranjero, será Roberto Cabrera, lo que lo visibilizará y elevará su obra plástica como referencia del arte comprometido, no solo políticamente, sino también con un imaginario nacional propio enlazado con las raíces de lo popular y lo ancestral.

Además, en ese mismo año de 1970, Cabrera funda, junto a otros dos referentes de la plástica guatemalteca del momento y de toda la segunda mitad del siglo XX, el *Grupo Vértebra*: “Queríamos algo que simbolizara integración. Cada hueso de la columna vertebral es distinto, pero sólo funcionan juntos. Aspirábamos a una columna vertebral artística en toda Centroamérica y de hecho trabajamos con pintores de El Salvador, Nicaragua y Costa Rica”, relató en una entrevista con el diario guatemalteco *Prensa Libre*, en 2005. En el manifiesto de *Vértebra* dice:

Aquí, en nuestro medio primigenio, andante, evolutivo, queremos estructurar una conciencia. El arte que hacemos quiere estar por encima de todos los juegos



conformistas y los cantos de sirena del mundial artepurismo. De la expansión abstractizante tan falsificada como del tradicionalismo craso. Nos colocamos en el riel de nuestra conformación genética, fieles a una expresión comunicante con el medio. Nuestro lenguaje de raigambre humana deviene de la realidad que nos circunda. (Fernández, R. 1970)

Vértebra fue un hito como pocos en la vida cultural del país, solo comparable al que en 1947 había tenido la fundación del grupo Saker-Ti (amanecer) en el ámbito de la literatura. Ambos constituyen momentos de cristalización de tendencias acordes con los tiempos que les tocó vivir; el primero, como respuesta a los requerimientos que planteaba la revolución nacional popular de 1944; el segundo, en un contexto de represión y oscurantismo propiciado por el régimen militar, buscando expresiones auténticas y comprometidas.

El impacto del grupo *Vértebra* fue mayúsculo, y Roberto Cabrera se transformó a partir de entonces en “el” artista emblemático que expresaba en el ámbito de las artes los anhelos de una Guatemala cuyo rumbo se había extraviado después del golpe de 1954, y que, en la década de 1960, se había radicalizado con la aparición de las agrupaciones

revolucionarias armadas. Caracterizándolo intelectualmente como miembro de *Vértebra*, el crítico Emiliano Valdés- jefe del Museo de Arte de Medellín - dice:

Roberto Cabrera, lúcido intelectual de aquel grupo activo (...), fue uno de los primeros pensadores en trabajar las nociones de lo post/de-colonial, antes de que el tema llenara las agendas de los trabajadores de la cultura. Su obra, cosmopolita pero firmemente enraizada en la historia de Guatemala, aborda al ser humano como producto exclusivo de su contexto socio-cultural que, en el caso del país centroamericano, es inseparable de la historia de conquista, sumisión e inequidad que lo ha marcado. (Valdés, E, 2014),

Esa referencialidad que lo pondrá en el vórtice de la atención pública tuvo para él aspectos positivos como también negativos. Por un lado, su creación plástica, grabados, acuarelas, ensambles, collages, subirán de precio como la espuma; pero, por otro, pasará a formar parte de esa intelectualidad progresista que el régimen consideraba su enemigo, y de los que la USAC era su campo de refugio.

De esa manera, intelectuales, profesores y estudiantes empezaron, prácticamente a ser presas fáciles de atentados mortales. Las principales



manifestaciones públicas, que mostraban el repudio al régimen, eran los entierros multitudinarios de las víctimas de la barbarie represiva. En esa década, fueron asesinadas personalidades de la talla de Adolfo “Fito” Mijangos, profesor de la facultad de Derecho que, al momento de su muerte, era diputado al Congreso de la República; Manuel “Meme” Colom Argueta, también miembro del claustro de profesores de esa facultad, que a la sazón fungía como alcalde de la ciudad capital; Fernando Fuentes Mohr, exministro de Relaciones Exteriores, etc.

Es en esas circunstancias que Roberto Cabrera decide salir al exilio.

El exilio costarricense

A finales de la década del 70, Cabrera contrae matrimonio con la costarricense Cristina Zeledón Mangel y, en 1982 —el año en que el general Efraín Ríos Montt da un golpe de Estado y asume la presidencia de facto de la República— deciden partir hacia Costa Rica cuando la represión contra el movimiento popular da un salto cualitativo y llega a conocer límites insospechados, “llevándose entre las patas” a miles de pobladores del área rural. En estas circunstancias la familia Cabrera Zeledón se instala en Costa Rica a partir de entonces y hasta

1996, cuando se firman los acuerdos de paz y se considera que las condiciones han cambiado lo suficiente como para poder volver a Guatemala.

Cabrera no llega a Costa Rica en total desamparo, su esposa tiene un trabajo asalariado que les proporciona el sustento suficiente, y él tiene amistades que ha forjado especialmente con la actividad de *Vértebra* en el mundo cultural y artístico.

A través de su colega y amigo, el reconocido arquitecto, pintor y gestor cultural costarricense Rafael Ángel “Felo” García —conocido como el primer ministro de cultura “de facto” del país— se le ofrece trabajo en la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Costa Rica (UCR) y se incorpora como profesor interino y coordinador de una de las cuatro áreas en torno a las cuales giraba la actividad académica de la Escuela, el de Técnicas de Expresión.

Ya instalado, Roberto Cabrera no abandona ninguna de las actividades y compromisos a los que había dedicado su vida. Continúa con su militancia revolucionaria, que se expresa en distintas facetas; por un lado, su casa (un verdadero museo engalanado con muchas de sus obras y expresiones de la cultura popular guatemalteca) se utiliza como lugar



en el que recalcan dirigentes de las FAR de paso por el país.

Asimismo, se le encarga la confección de una serie de carteles que podían ser reproducidos con la técnica serigráfica², con el objetivo de obtener fondos para la organización, que da como resultado varias series de carteles figurativos, polícromos, originalmente elaborados en tempera, que son reproducidos y vendidos a través de los espacios públicos y legales de la organización político-militar revolucionaria a la que pertenecía.

Su trabajo plástico se centra, en este período de su vida, en un arte “al servicio de la causa”, que no se detiene en pruritos que pretenden un arte por el arte. En su caso, conscientemente asumido, se trata de un arte contaminado con la vida misma, algo que remarcaba siempre: “Me ponen diferentes etiquetas, pero yo

2 Roberto Cabrera tenía la costumbre de pintar series, es decir, un grupo de obras con una temática y técnicas pictóricas unificadoras; así, por ejemplo, las series *Personajes del solsticio*, *Personajes del Chilam Balam*, *Popolh Vuh* y *Maximón*, que exploran en la cultura popular o al desciframiento de los mitos encerrados en los libros míticos de las culturas originarias de Guatemala; y también, las series como *Génesis*, *Transfiguración XV-XX*, *El muro*, *Personajes de tierra caliente* y *Personajes cotidianos* que tienen un carácter más testimonial o de denuncia, a tono con lo que también estaba sucediendo en otras expresiones artísticas como la literatura.

sólo he querido ser consecuente con la realidad”’. (Valdés, S, 2014)

Asimismo, continúa sus investigaciones de corte antropológico de las culturas populares, esta vez de Costa Rica. De formación autodidacta, es un ávido lector y compulsivo comprador de libros, llegando a conformar una rica biblioteca que le sirve de respaldo en sus indagaciones.

Se enfrasca en investigaciones que lo llevan a la provincia de Guanacaste, fronteriza con Nicaragua, en donde se ocupa de estudiar la manifestación local del culto al Cristo de Esquipulas –originalmente guatemalteco–, las culturas populares de Santa Cruz y la historia de la ganadería en Guanacaste.

Para ello, acorde con su trayectoria anterior, organiza esfuerzos colectivos que, esta vez, no darán como resultado un grupo artístico, sino asociaciones civiles sin fines de lucro como la ACEIVPA (Asociación Costarricense para el Estudio de la Vertiente del Pacífico), la ANACUPO (Asociación Nacional para el Desarrollo y la Promoción de las Culturas Populares) o la asociación CERCA.

A partir de la asociación CERCA se realizará una extensa investigación sobre el arte costarricense, que redundarán en publicaciones como



Santa Cruz, Guanacaste, una aproximación a la historia y cultura populares o *Tierra y ganadería en Guanacaste*, que se realizaron en el contexto de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva de la Universidad de Costa Rica (UCR) bajo el título de *Cultura y comunicación en la comunidad de Santa Cruz Guanacaste: una aproximación a la historia y la cultura populares*.

Durante su exilio en Costa Rica, Roberto Cabrera sufre un cambio de énfasis en el perfil de su actividad. Si en Guatemala el acento estaba en su trabajo artístico, que fue el que le lanzó al conocimiento y reconocimiento público, en Costa Rica su interés principal será la investigación de corte antropológico. Como ya se ha consignado, esta no era una actividad extraña para él, pero siempre había sustentado proyectos y búsquedas artísticas. Era una vía que llevaba de las manifestaciones culturales populares a su resignificación en el arte “culto” del cual él era un significativo representante.

Durante esos años, quien esto escribe estableció una relación de amistad con el Maestro³ Cabrera a quien ya

conocía, aunque superficialmente, desde Guatemala, y, en largas tertulias vespertinas y nocturnas le reclamé que su actividad artística hubiera decaído, pero él consideraba que, en el arte, aunque todavía tenía cosas que decir, ya había pasado *su momento*.

Le dio lustre, entonces, a su faceta de promotor cultural, y organizó sendas exposiciones colectivas de promoción del arte costarricense en Guatemala y, a la inversa, del arte guatemalteco en Costa Rica: *Guatemala*, en la que lograra implementar una muestra de arte costarricense en el Museo Carlos Mérida de Guatemala y otra de arte guatemalteco en la Galería Nacional del Centro Costarricense de la Ciencia y la Cultura.

El retorno a Guatemala

En 1996, Roberto Cabrera regresa a Guatemala ante la inminencia de la firma de los acuerdos de paz entre la guerrilla de la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) y el Estado. Se abría un nuevo momento histórico que despertaba muchas expectativas en el país y decide quemar naves en Costa Rica: vende su casa y envía todas sus pertenencias de

3 El título de Maestro le fue conferido honoríficamente por la Universidad Popular en Guatemala. Cabrera se graduó como Licenciado en Artes Plásticas en la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Costa

Rica durante su exilio costarricense. Para ello, realizó una propuesta teórica que fue defendida ante un jurado académico, y montó una exposición retrospectiva en el Museo del Jade, en el Instituto Nacional de Seguros (INSS).



regreso. Compra una propiedad en el casco histórico de la ciudad capital y se instala con su enorme biblioteca y colección de cuadros.

A su retorno se encuentra con la doble faz que todo exiliado halla al volver a su país; por un lado, los viejos amigos y colegas artistas, con quienes retoma relaciones que le proporcionan el colchón afectivo y de apoyo para encontrar formas de supervivencia necesarias en la reinserción; pero no sucede lo mismo con sus antiguos correligionarios ideológico-políticos, con quienes ahora tendrá desavenencias –sobre todo en lo referente al papel que debían jugar las opciones revolucionarias en el nuevo período histórico– que los distanciará definitivamente.

El retornado, sea al país que sea, generalmente, se encuentra con la animosidad de quienes, no habiendo salido del territorio, ve en quien regresa una competencia, más aún si se trata, como en el caso de Cabrera, de una persona con prestigio que era considerado referente fundamental del arte contemporáneo del país.

Cuando Cabrera decide retornar a Guatemala está en la madurez de su vida creativa, tiene 57 años y su concepción del arte ha evolucionado; ahora es un artista conceptual que

hace instalaciones y reniega de la formación académica que se imparte en instituciones especializadas.

Da clases de historia del arte y de pintura en la escuela que lleva su nombre, en la Universidad Popular –proyecto fundado en 1922, por una pléyade de intelectuales y artistas nacionalistas, entre los cuales se encontraba Miguel Ángel Asturias– y llega a ser director del Centro Cultural Miguel Ángel Asturias (CCMA), la máxima institución cultural del país, promovido por otro retornado del exilio, el escritor Mario Monteforte Toledo; pero en el CCMA tiene problemas que el aduce a la visión corta de las autoridades del Ministerio de Cultura y a la burocracia gubernamental:

Yo iba a organizar el proyecto con la infraestructura que se estaba deteriorando por falta de uso o subutilización. (...). El problema es que no se tenía ni se tiene una política cultural clara, global, sino una visión parcial. Fue desgastante para mí pelear por cuestiones burocráticas. Lo peor era aguantar a la gente que llegaba con que el diputado me dijo, o que dijo la ministra, a imponer cosas. (Montenegro, G, 2014)

Una situación similar vive en la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP), que lleva ahora su nombre



y en donde se había formado, de la cual también, llega a fungir como director. En términos generales, Roberto Cabrera se encuentra con un medio cultural desatendido por el Estado, en el que sus propuestas innovadoras y rupturistas chocan con concepciones y prácticas que él considera desfasadas.

Esta situación lo lleva a vivir durante sus últimos años de vida en un relativo aislamiento y con problemas económicos; no puede acceder a la atención médica de calidad que necesitaba a su edad, y muere la noche del 22 de julio de 2014 en un hospital del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social (IGSS).

Conclusiones

La vida de Roberto Cabrera, artista visual e investigador social guatemalteco puede mostrarse como un ejemplo emblemático de la forma como viven sus exilios intelectuales y artistas de Nuestra América. Su actividad creativa crítica incomodó al poder acaparado por oligarcas y militares, y puso en riesgo su vida.

En el lugar en el que se exilia, sabe fructificar las nuevas condiciones que encuentra, eso le permite crecer intelectual y profesionalmente, y

establecer un puente cultural entre su lugar de origen y el de su exilio.

Su retorno a Guatemala lo enfrenta con una problemática que muchos de sus congéneres han afrontado en otros países de nuestro continente, por un lado, es visto como un meteco que retorna a reclamar espacios que ya otros han ocupado en su ausencia. Por otro, su distanciamiento del medio en el que pretende reinsertarse le hace entrar en contradicciones que lo lleven al aislamiento, es decir, a lo que podría caracterizarse como un *insilio*.

Otros artistas e intelectuales han tenido que salir al exilio en un país cuya historia se encuentra signada por la violencia. El caso de Roberto Cabrera muestra un derrotero que, con las propias especificidades de cada uno, repite pautas marcadas por el compromiso político y la actividad creativa con la cual dan cuenta de él.



Referencias

Fernández, R. (1970). *Manifiesto Vértebra*, localizable en: <https://educacion.ufm.edu/manifiesto-vertebra/>

Montenegro, G. (2014). “La Vértebra que unía materia y espíritu: Roberto Cabrera”, en diario *Prensa Libre*. Localizable en: https://www.prensalibre.com/vida/roberto_cabrera-la_vertebra-materia_y_espiritu-muere-fallece-pintor-artista_0_1180082089-ht-ml/

Valdés, S. (2014). *Roberto Cabrera Padilla: una obra para vencer el aburrimiento y la incertidumbre*, Guatemala: Prensa Comunitaria. Localizable en: <https://prensacomunitaria.org/2014/07/roberto-cabrera-padilla-una-obra-para-vencer-el-aburrimiento-y-la-incertidumbre/>

Valdés, E. (2014). *Colectividad y revolución*, en <https://www.guggenheim.org/blogs/map/colectividad-y-revolucion>

Bibliografía

Chavarría, M. et ál. (2015). *Roberto Cabrera: aquí y allá* (catálogo de exposición de título homónimo), San José: Museo de Arte Costarricense (MAC).

Corrales, A. (2014). “Roberto Cabrera: puente entre culturas, saberes y quehaceres”, en *Agulha revista de cultura*, localizable en: <http://arcagulharevistadecultura.blogspot.com/2014/11/roberto-cabrera-puente-entre-culturas.html>

González, A. (2013). “El arte es un concepto estético”, en periódico *Prensa Libre*; localizable en: https://www.prensalibre.com/revista-d/arte-concepto-estetico_0_913708810-ht-ml/

Pinto, J. (2015). Roberto cabrera: el despertar de vértebra. *Laboratorios Presentes: Crítica, reseñas, entrevistas y documentación de arte contemporáneo guatemalteco*. Localizable en: <https://laboratoriospresentes.wordpress.com/2015/03/25/roberto-cabrera-el-despertar-de-vertebra/>

Méndez, L. (1976). *Roberto Cabrera: su producción artística: aproximaciones a la teoría de la dependencia y posibilidad de una estética en su contexto*, Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC).

Polimeni, D. (1990). “Hacia la definición de la identidad guanacasteca y nacional”, en revista *Herencia*, Vol. 2, n.º 1, San José: Universidad de Costa Rica (UCR).



ANEXO

Figura n.º 1



Roberto Cabrera Padilla. *El encuentro*, 1970 técnica mixta (hierro, madera, tela, pintura automotriz, vidrio, resina) 92 x 115 x 22 cm. Cortesía Colección Palacios Weymann/FUNBA, Antigua Guatemala. Fotografía tomada del catálogo Guatemala desde 33 000 km: arte contemporáneo de 1960 al presente. Museum of Contemporary Art Santa Barbara, 2017. © Pacific Standard Time: LA/LA. Todos los derechos reservados.



Figura n.º 2



Técnica mixta (1993). Serie de denuncia realizada para apoyar la solidaridad con Guatemala durante su exilio en Costa Rica.



Figura n.º 3



Roberto Cabrera junto a uno de sus ensambles (2006).



Representaciones de género en iglesias bautistas de la ciudad de Matanzas, Cuba

Gender representations in baptist churches in the city of Matanzas, Cuba

Representações de gênero nas igrejas batistas da cidade de Matanzas, Cuba

Lic. Laura Vichot Borrego
Universidad de Matanzas, Cuba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1493-2231>

Recibido: 16 octubre 2023 - Aceptado: 25 enero 2024

Resumen

Este artículo se propuso analizar las representaciones de género en miembros de la Primera Iglesia Bautista y la Iglesia Bautista “Fraternidad” de la ciudad de Matanzas. Durante el proceso de investigación, bajo una perspectiva cualitativa, se emplearon como técnicas la observación, la encuesta, el análisis de contenido a sermones, y la entrevista semiestructurada a teólogos y pastores. Pese a ser un medio religioso sensibilizado con la perspectiva de la inclusión y que, denominacionalmente responde a postulados de la Teología de la liberación, las representaciones de género predominantes estuvieron apegadas a comprensiones binarias y cisheteropatriarcales.

Palabras claves: campo socio-religioso bautista, cisheteropatriarcal, género, iglesias, representaciones de género



Abstract

This article set out to analyze gender representations in members of the First Baptist Church and the Baptist Fraternity Church of the city of Matanzas. During the research process, from a qualitative perspective, observation, survey,



content analysis of sermons, and semi-structured interviews with theologians and pastors were used as techniques. Despite being a religious médium sensitive to the perspective of inclusion and that denominationally responds to postulates of Liberation Theology, the predominant gender representations were attached to binary and cisheteropatriarchal.

Key words: gender, gender representations, baptist socio-religious fiel, churches, cisheteropatriarchy



Resumo

Este artigo se propôs analisar as representações de gênero em membros da Primeira Igreja Batista e a Igreja Batista “Fraternidade” da cidade de Matanzas. Durante o processo de investigação, sob uma perspectiva qualitativa, empregaram-se como técnicas de investigação a observação, pesquisa-a, análise de conteúdo a sermões e entrevistas semi-estruturadas a teólogos e pastores. em que pese a ser um meio religioso sensibilizado com a perspectiva da inclusão e que denominacionalmente responde a postulados da Teologia da liberação, as representações de gênero predominantes estiveram apegadas a compreensões binárias e cisheteropatriarcales.

Palavras chaves: campo sócio-religioso batista, cisheteropatriarcado, gênero, iglesias, representações de gênero

1. Introducción

El empuje de los movimientos sociales, luego de la segunda posguerra en el siglo XX, unido a diferentes acumulados históricos que se remontaban a la Revolución francesa en 1789, no solo implicaron una mirada nueva a la cultura, sino que posicionaron, en el campo de la academia, otra sensibilidad para analizar el funcionamiento y la naturaleza de procesos de carácter diverso: históricos, políticos, psicológicos, económicos, comunicacionales y semióticos, comunitarios, religiosos, etc. En

lo particular, esta investigación se inscribe en los estudios de género, los cuales se consolidaron en los 70's en los círculos académicos del norte, con la emergencia de la categoría género dotada de carácter filosófico, un conocimiento de proporciones universales. Una teoría, que se reconstruye como resultado de prácticas y agencias sociales procedentes de los movimientos del norte y el sur.

En Latinoamérica se reflexione con mucha fuerza en clave de género. La occidentalización trajo consigo un orden falocéntrico, así



como una matriz de inculcación por la que algunos creían que no se podía contar la historia de los procesos sociales con originalidad y categorías propias desde este lado del mundo, nada más alejado de la realidad. Aquí, el camino de la liberación y la indagación académica estuvo más influenciado por la idea latinoamericana de que la liberación debe vivirse como un hecho colectivo, mientras no fue, en un primer momento género, sino patriarcado, la categoría de mayor arraigo entre las feministas (Gargallo, 2006).

Existe una proximidad epistémica notable entre la Teoría de las representaciones sociales y la Teoría de género, permiten entender el modo en que la sociedad se muestra a los individuos desde su nacimiento, y cómo esto marca la experiencia de las personas sobre la base de las interacciones sociales.

Este estudio bebe de ambas esferas de la teoría social, y, en lo particular, se interesa por las representaciones de género en un medio específico, una parte del campo sociorreligioso bautista de la ciudad de Matanzas. Nadie duda, después de los estudios de Max Weber que la religión aparece configurada por la sociedad, basta por tomar al género como medio y orden cultural, y será perceptible

cómo los sistemas religiosos no han podido sobrevivir a las estructuras patriarcales. Incluso, dentro de sus instituciones, se configuran relaciones y sistemas de dominación propios. Estos últimos, a su vez, construyen significados de vida e imprimen su sello en las prácticas políticas sobre las que se asienta la vida. Es decir, la sociedad pasa a estar condicionada por la religión.

En el caso de Cuba, es notorio que la formación de la cultura y el sentido común cubano, como en gran parte de Occidente, no se encuentra disociada de las imágenes y los sentidos aportados por la religiosidad cristiana o experiencia humana en relación con: un cuerpo doctrinario sistematizado sobre la base de la idea de la relación Iglesia (comunidad de creyentes)-Dios, y eclesiástico, la forma en que se vive dentro de los márgenes de esa cosmovisión (y se construye, a la vez) con apego a una comunidad específica. Sus interpretaciones y fundamentos se reconstruyen conflictivamente en los ámbitos institucionales de la religión.

En correspondencia con los sistemas sexo/género, el paso por diferentes contextos sociopolíticos ha determinado diversas posturas a la hora de comprender la condición de las mujeres y disidencias de género



dentro del medio socioteológico. El reconocimiento de determinados derechos sociales, políticos y culturales para cada grupo social, pasa por la fragmentación del escenario religioso cubano: denominaciones/centros ecuménicos progresistas e inclusivos¹, y denominaciones/centros fundamentalistas.

La práctica y concepción del cristianismo en Cuba se origina en la herencia cultural recibida de la metrópoli europea y, en el caso del protestantismo, como variante religiosa, se va a expandir, mayoritariamente, desde finales del siglo XIX, de la mano de la intervención estadounidense. En Occidente ha predominado la apropiación de la religión por el cisheteropatriarcado, proceso que aportó la justificación teológica para la subrepresentación de la mujer en la vida eclesial, y la entronización de un discurso que reproduce, en sus símbolos y relatos, la marginalidad de las personas LGTBIQ+.

Durante los últimos cuatro años tomó auge el movimiento fundamentalista en Cuba (2018-2022).

1 Como el Centro Memorial “Martin Luther King Jr.” y sus redes de educación popular, el Centro Oscar Arnulfo Romero, el Movimiento Estudiantil Cristiano de Cuba y el Seminario Evangélico de Teología de Matanzas con sus cátedras de género y estudios marxistas.

Esta postura contestataria planteó un gran desafío a las políticas públicas con perspectiva de género, en especial durante el 2021². La prevalencia de un esquema conservador con una postura reaccionaria, tiende a homogeneizar, a simple vista, los análisis del campo religioso cubano. Pero en la Isla, existe una pluralidad de formas religiosas, su complejidad está dada “por la variedad de orígenes, contenidos de las ideas y modos de exteriorizarse, posiciones ante la sociedad y capacidad de influencia” (Ramírez en Macías, 2016, p. 387). Encontramos pastores y líderes laicos bautistas, presbiterianos y de la comunidad metropolitana, teólogos feministas y de la liberación con un destacado activismo por los derechos sexuales, reproductivos y contraceptivos.

Se puede también afirmar que, muchas iglesias recorren una fase de transgresión y evolución constantes de sus estatutos teológicos y, con ello, de sus fundamentos éticos, como las que integran la Fraternidad de Iglesias Bautistas de Cuba (FIBAC), primera denominación bautista en aprobar la ordenanza de

2 Un total de 25 iglesias se pronunciaron en contra del Decreto presidencial 198/2021 o Programa de Adelanto a la mujer, la Resolución 16/2021 y el proyecto de Código de las Familias. Estas iglesias no deben variar su postura en un corto o mediano plazo.



la mujer en el país (1992). FIBAC nunca presentó objeciones políticas o ideológicas a los objetivos socialistas; sin embargo, su posición es ambigua respecto a las personas LGTBIQ+, depende mucho de la comunidad, así como el origen de sus principales líderes.

1.1 Semántica y política del género

El siglo XX entrega una nueva nomenclatura, el *sistema de género*. Su representación crítica en la academia arroja luces sobre sus efectos sociales. El *género* es un medio cultural mutable y complejo que transforma y condiciona la naturaleza humana de acuerdo con circunstancias históricas particulares, aun cuando se reconoce cierta regularidad en las organizaciones sociales de todas las épocas.

El *género* o los mecanismos de acción genéricos, parten de la división sexual del trabajo para producir patrones de comportamiento, ideas y normatividades que se articulan en la sociedad y se aseguran en mecanismos de sanción y control para hombres y mujeres a partir de su condición sexual. Su herencia cultural preexiste al individuo (a su nacimiento como hecho social y biológico) y se reproduce en este

(mediante la socialización y la educación) marcando su experiencia e individualidad durante el contacto, entre las necesidades propias y las establecidas por el cuerpo social.

Por tanto, la condición sexual se traduce en una condición política, porque a partir de ellas se definen unas prácticas y normas de socialización, las cuales buscan constantemente asegurarse y reproducir un orden. Los cuerpos sexuados participan de la actividad política en condiciones desiguales, esta realidad se ha mostrado desproporcional en los marcos del cisheteropatriarcado.

Como categoría de análisis el *género* permite cuestionar la historia política de la humanidad como un proceso de opresión/regulación sexual, con implicaciones sociales, que se han dado por hechas y que han sido interpretadas como naturales. Pero, tampoco pueden verse los mecanismos de acción genérica divorciados de los demás agentes y estructuras propias de un sistema de dominación múltiple: el colonialismo y el racismo, el capitalismo y su versión neoliberal; es decir, desde la crítica sistémica.

1.1.1 Carácter estructural de la identidad y los roles

Los sistemas sexo/género constituyen principios de estructuración



social fundamentales. La teoría feminista hizo énfasis, en un primer momento, en que las identidades de género se constituyen recíprocamente para explicar que la experiencia de ser mujer en un contexto determinado es incomprensible sin la consideración de los atributos del ser hombre. Esta fue la tendencia dominante hasta el paso de los 80 a los 90. Pero, a partir de este momento de la historia debe valorarse, por un lado, que el universo simbólico se expresa en valores esencialmente masculinos, y, por el otro, que para definir el trato a los sujetos subalternos y marginales en que se sostiene ese discurso, ha resultado vital moldear lo que Butler (2007, p. 96) denomina *matriz de inteligibilidad heterosexual*. El dualismo heterosexual enraizado en la cultura occidental se manifiesta desde tres comprensiones puntuales:

- la *distinción entre naturaleza-cultura*, por la que se definen los límites de lo natural y antinatural al nivel de la sociedad y la individualidad, en relación con principios biologicistas que funcionan como fuente de legitimación;
- la *mujer como representación de la otredad*, lo natural, ya que, en ella, o en la concepción de esta,

aparece constreñida su esencia humana a lo biológico, inducida su funcionalidad respecto a la *familia*, la *maternidad*, el *matrimonio*, el *trabajo*, y, a la vez, sus disposiciones con los *padres*, los *hijos*, el *cónyuge* y lo *público*, en tanto espacio que invisibiliza el ciclo económico completo de que participa;

- y la *condición de marginalidad sexual* de quienes difieren con los aspectos esenciales de la lógica cisheteropatriarcal, siendo considerado como “antinatural”.

Para hacer referencia a la organización resultante se empleará el término *cisheteropatriarcado*, neologismo acuñado por los movimientos sociales LGTBIQ, y que se define como el orden sociopolítico donde el género masculino y la heterosexualidad gozan de plena supremacía respecto a otros géneros y sobre otras orientaciones sexuales. Este orden beneficia al hombre heterosexual y cis (aquel cuya identidad de género coincide con la asignada al nacer), por encima del resto de las personas. Enfatiza, por tanto, que la discriminación ejercida sobre las mujeres y personas LGTBIQ+ se sostiene en el mismo principio sexista (heterosexualidad obligatoria y cisnorma).



1.2 Cristianismo, género y feminismos

Como plantea [de la Rúa \(2020\)](#), es la moral judeocristiana una de las que ha incidido más profundamente en la conformación de la cultura occidental, y Latinoamérica forma parte de esa subjetividad. El cristianismo y sus valores han sobrevivido en la región a varios procesos políticos y formaciones económico-sociales desde su llegada, de la mano del colonialismo europeo y, posteriormente, bajo la influencia de las misiones evangélicas con raíz en EE. UU. y también Europa.

Respecto a la relación cristianismo y, movimientos, teoría y debate feminista, el siglo XX experimentó la aparición tanto de movimientos contraculturales en el ámbito religioso como procesos de mayor conservadurización de sus estructuras eclesiales. En el continente latinoamericano se enfrentan dos posturas totalmente antagónicas: la vertiente fundamentalista y la teología feminista.

La vertiente fundamentalista toma auge en la década del 90 con el fuerte rechazo del Vaticano a iniciativas como la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo (1994) y a la Cuarta

Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing (1995). La Santa Sede se encargó de promover la lucha contra la “ideología de género”, para abrir un terreno común entre las iglesias evangélicas y apostólicas romanas bajo este discurso, que se mantiene hasta la actualidad. Los conservadurismos y patriarcalismos religiosos enarbolan el naturalismo o criterio en favor de la binariedad genérica, con apego a tres ideas esenciales: a. La existencia de dos géneros creados por Dios: masculino y femenino, b. Las relaciones sexuales tienen como fin la procreación, c. La familia tradicional como medio para la seguridad social y la perpetuación de la humanidad. Algunas de las representaciones de ideas fundamentales en el movimiento fundamentalista cubano del año 2021, uno de los más fuertes que ha vivido el país, fueron: la interpretación de la teoría de género como una ideología o creencia carente de fundamento racional (para negar las estructuras en que se sostiene la violencia, la discriminación y la exclusión), la referencia constante a minorías sexuales para representar a los grupos favorecidos por políticas públicas de extensión de los derechos de la ciudadanía y la patologización de las sexualidades e identidades sexuales diversas mediante el cuestionamiento de la



cientificidad de la teoría de género (Vichot, 2022).

Por su parte, la Teología feminista, en el caso de Latinoamérica, comienza a consolidarse dentro de los círculos críticos del medio religioso que nacieron con la recepción del Concilio Vaticano II (1962). A partir de aquí, se remueve el punto de partida del quehacer teológico con base en el criterio de un Dios revelado, se rechaza el componente colonial del cristianismo en el continente, para definir, como punto de partida Abya Yala³: el contexto social, político y económico transversal a la vida de los teólogos y la comunidad. Pero, la Teología feminista, rompe con los esquemas androcéntricos, tanto del cristianismo conservador, como de los teólogos de la liberación, por eso no solo es contracultural, sino rupturista e integradora, al oponerse a la injusticia sistémica, la exclusión sexista y la dominación quiriarcas⁴. Luego del encuentro “Mujer

Latinoamericana, Iglesia y Teología” en México (1979), el adjetivo “feminista” pasa a ser imprescindible para explicar el punto desde el cual se habla de Dios en Latinoamérica (Aquino, 1998, p. 34). En el campo teológico cuestiona rigurosamente los conceptos que estructuran la construcción de lo sagrado y las formas y contenidos resultantes, mediante la lectura popular de la Biblia, la relación con la educación popular y el trabajo de base. Se trata de un discurso religioso que busca comprender la vivencia de las mujeres y disidencias sexuales dentro de la religión, con ayuda de las categorías críticas proporcionadas por la Teoría de género; una propuesta metodológica que otorga un lugar esencial a la hermenéutica feminista, basada en la sospecha (lectura contextual de la Biblia); y, en un sentido más amplio, una crítica al sistema de dominación múltiple y el permanente sometimiento de los pueblos desde la colonización europea, la cual enraizó en patriarcado en las estructuras socio-eclesiales.

1.3 Representaciones de género, propuestas no convencional para su estudio

Tanto la propuesta feminista dentro de la academia, como la elaboración más acabada de Serge Moscovici

3 Significa Tierra Madura, término utilizado por los Kuna, pueblo originario que habita en Colombia y Panamá, para designar al territorio comprendido por el Continente Americano.

4 Con la categoría analítica de quiriarcado, Elizabeth Schüssler Fiorenza quiere indicar que en el conjunto social quiriárquico, “no todos los hombres dominan y explotan a todas las mujeres sin diferencia, y que la élite de hombres educados, propietarios, euroamericanos occidentales han articulado y se han beneficiado de la explotación de las mujeres y de otras no-personas”.



sobre las representaciones sociales, implicaron un rechazo a la ecuación positivista y experimental heredada del siglo XIX que enarbolaba el principio de neutralidad dentro de las ciencias, así como a la concepción bidireccional de la psicología funcionalista o comprensión de la condición humana como hecho y no producto sociocultural. Ambas pasaron a constituir un campo de estudios multidisciplinares, que cruza las ciencias humanas.

Las representaciones sociales, en tanto categoría, posee profundas raíces en la sociología del conocimiento y los postulados sobre la construcción social de la realidad (de Peter L. Berger y Thomas Luckmann). De los 60 a los 80, entre la agencia de los movimientos sociales y la inauguración de nuevos ciclos dentro de la teoría social, aparecieron otros conceptos para analizar la realidad, mientras los clásicos de la literatura marxista –la cual había aportado el método dialéctico materialista– fueron sometidos a constantes lecturas exegéticas.

El año 1961 recibió la obra *El psicoanálisis, su imagen y su público*, de Serge Moscovici, y en 1970, otro filósofo igualmente francés, Louis Althusser, dio a conocer *Aparatos ideológicos de Estado*. Si bien, la obra seminal del primero, contiene

la matriz de la teoría de las representaciones sociales, el segundo realiza un gran aporte al aflojar el determinismo de la superestructura sobre la infraestructura para conceder mayor autonomía a esta, mediante su teoría de la ideología.

Sobre la base de la crítica al psicoanálisis como corriente intelectual, donde todos los comportamientos humanos aparecían como dados sin admitir las múltiples mediaciones sociales que intervienen más allá del individuo y su entorno chico, Moscovici (1979, p. 23) plantea, que las representaciones son entidades casi tangibles (palabras, gestos, encuentros), que responden, por un lado, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración, y, por el otro, a la práctica que reproduce dicha sustancia. Estas objetivaciones, son para el autor “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas, gracias a las cuales los hombres [las personas] hacen inteligible la realidad” (Moscovici, 1979, p. 56). Por ello, un análisis de las representaciones sociales, como bien planteara en el prólogo de la edición de 1979 de su libro, lleva a considerar el papel desempeñado por la ideología y la comunicación.

Salta al escenario la noción de ideología, una matriz de inteligibilidad,



entre el individuo y el entorno, entre sus necesidades y el medio, productora de representaciones, ideas, discursos, como parte de esa relación. Dentro de los procesos de construcción colectiva de la realidad, no deja de estandarizarse un sentido común que se manifiesta en cuerpos ideológicos determinados y que incide en la lógica de las interacciones. Al espacio que surge de la internalización de unas prácticas sociales y normas de organización de la vida, [Althusser](#) le denominó aparatos ideológicos de Estado. Aunque su definición de ideología no fue un concepto acabado ni concluyente, grafica este proceso por el que unas instituciones –dinámicas a su interior– socializan a los individuos, a la vez que garantizan la reproducción de las relaciones de producción y las fuerzas productivas, donde los sujetos encuentran un espacio de inserción socioafectiva, que le permite significar y otorgar sentido a la vida dentro del sistema. Por ejemplo, el aparato religioso.

Por tanto, la ideología es clave para comprender lo que [Moscovici](#) denomina la sustancia simbólica que entra en la elaboración de las RS o representaciones sociales pero, ¿qué viene siendo la práctica que reproduce dicha sustancia? En efecto existen mediaciones cognitivas

y técnicas en la conformación de la RS. El teórico español [Manuel Martín Serrano](#) plantea en su libro *La producción social de la comunicación* (1986), que la RS es “una interpretación de la realidad que está destinada a ser interiorizada como representación personal por determinados componentes de un grupo” y, como consecuencia, “tiene que estar propuesta en un relato susceptible de ser difundido” (Serrano, 1993, p. 48). Para este autor, la RS deviene un producto cognitivo que es inseparable del producto comunicativo. Por esto, no pueden obviarse procesos como la construcción del propio acto comunicativo en el análisis, ni del campo de información, ni del campo de representación.

El género como medio cultural que racionaliza la acumulación de capital y diferencias, y que se distingue de otros órdenes de opresión, por constituirse a partir de la diferencia sexual, busca la naturalización de la condición de opresión de las mujeres y disidencias sexuales. Este proceso no sería productivo sin las dinámicas socioculturales desencadenadas por las RS.

El *objeto* de las RS a estudiar es el género, lo que explica que serán específicamente las representaciones de género las que centren el interés



esencial. Existe, como es lógico, una relación histórica determinada entre el objeto de la representación social y el sujeto, como parte de sus prácticas. Primero, porque la sociedad se construye a partir del esfuerzo mancomunado de hombres y mujeres; segundo, esa relación ha estado organizada desde el punto de vista político y social por el cisheteropatriarcado y los individuos hoy son en determinados grados conscientes de que esto ha tenido algún tipo de consecuencias; y, tercero, porque la forma en que estas relaciones se han organizado a lo largo de la historia, no han excluido a la religión ni esta ha dejado de incidir en ellas.

Por tanto, el *sujeto*, no puede ser asumido aisladamente, si no a partir de su relación con los otros y el modo que, sobre la base de las interacciones, se construye y significa la realidad. Este sujeto ubicado en un tiempo y espacio determinado, en medio de relaciones que no excluyen distinciones en cuanto a vocación, liderazgo y servicios, está organizado y asociado en torno a principios cristianos y denominacionalmente bautistas como elementos comunes. En este grupo existe una memoria, un lenguaje, unos compromisos, un habitus que entra a regular la colectividad por medio de la comunicación.

Su *contexto* no es otro que el de la última etapa de evolución del campo sociorreligioso en Cuba, la intención de las instituciones eclesiales de tener una mayor incidencia social, a raíz del reactivamiento religioso de la década los 90, pero ahora en un entorno de crisis pospandemia, por un lado, y debate popular en relación a derechos esenciales para el ser humano como la igualdad y la equidad en el orden de las políticas públicas (Resolución 198/2021 o Programa de Adelanto a la Mujer; nuevo Código de las Familias) y agencias feministas, por el otro.

2. La particularidad bautista y su organización en el occidente de Cuba

Las iglesias protestantes históricas⁵ que llegaron a Cuba desde antes de 1902, fueron los anglicanos o episcopales (1880), bautistas (1882), metodistas (1883) y presbiterianos (1884). Sobre las similitudes en sus credos y doctrinas, Hernández apunta:

...creen en Jesucristo como mediador entre Dios y los hombres,

5 El protestantismo histórico incluye las iglesias y tendencias surgidas en la época de la Reforma; es decir, las fundadas por los reformadores y las creadas después, pero en similares condiciones del momento histórico.



como hijo de Dios y salvador personal. Todas se consideran legítimas representantes de la Iglesia primitiva, confiesan con mayor o menor agresividad sus diferencias con la Iglesia católica romana y admiten con ligeros matices la importancia de los principios de la Reforma protestante del siglo XVI. Algunas, cuyas raíces se remontan aún más atrás como los bautistas y valdenses, reconocen en esa reforma el momento en que pudieron encontrar un clima social y político lo suficientemente abierto que les permitiera la supervivencia. (Hernández, 2006, p. 24)

Donde más fuerte son las diferencias entre estas iglesias es en el modelo de Gobierno. Tras romperse, con la jerarquización sacramentalista de la Iglesia del Medioevo, se desarrollan tres corrientes o modelos de Iglesias: una que permaneció cercana al modelo constantiniano de la iglesia nacional (luteranos, anglicanos), las que optaron por un gobierno algo más democrático (reformados y presbiterianos), y aquellas que optaron por una postura radical que regresa al congregacionalismo (congregacionalistas, anabautistas, bautistas).

Esta última, donde se encuentran los bautistas, nacidos de la llamada reforma radical, se esforzó por recuperar aquellos rasgos bíblicos que la

Iglesia había descuidado⁶. Entre esas características figura la búsqueda de un gobierno exento de jerarquizaciones humanas, en el que Cristo es el auténtico gobernante de su Iglesia; es decir, buscaron un retorno al gobierno inicial de la Iglesia. El gobierno congregacional se sustenta, según la teóloga cubana y pastora bautista [Raquel Suárez \(2005\)](#), en la autoridad de la iglesia local para elegir sus propios ministros y gobernar su propia vida, a partir de una comprensión propia de la libertad que se tiene en Cristo, guardando la *koinonía*⁷ con el resto de las congregaciones que conforman la iglesia universal ([Suárez, 2005](#)).

En el caso de Cuba, entre finales de 1885 e inicios de 1886, surgió en La Habana la primera congregación bautista del país, fundada por el predicador cubano Alberto

6 En resumen los principios denominacionales bautistas pueden delimitarse así: señorío de Cristo u oposición a cualquier orden de disciplinas que no evoque los valores del reino de Dios; la Biblia o palabra divina como máxima autoridad e inspiración en materia de Fe y conducta, así como la capacidad para interpretarla libremente; membresía local regenerada o llamamiento por igual de todos los creyentes al ministerio, a partir de sus dones, para desempeñar algún servicio; gobierno congregacional y autonomía de la iglesia local; libertad de conciencia; separación entre Iglesia y Estado; y compromiso con la transmisión del evangelio.

7 Como concepto teológico alude a la comunión eclesial.



J. Díaz (Cárdenas, 2016, p. 75). En 1898 esta obra quedó oficialmente subordinada a la Iglesia Bautista del Sur de los Estados Unidos, la cual quedaría también a cargo del campo misionero bautista comprendido entre Pinar del Río y la provincia de Sancti Espíritus. De esta forma nació la Convención Bautista de Cuba Occidental (CBOC).

En 1987 se produjo un cisma dentro de la CBOC, pues fueron expulsadas tres congregaciones que conformaron la actual Fraternidad de Iglesias Bautistas de Cuba (1989), producto de divergencias bíblico-teológicas, ecuménicas y políticas, como la participación de sus líderes en el Movimiento Estudiantil Cristiano de Cuba y la Coordinación Obrero Estudiantil Bautista de Cuba (COEBAC) –considerada el antecedente de la FIBAC, desde su fundación en 1973–, y la gestación de una teología contextual dentro de una sociedad socialista. De esta forma se constituye FIBAC; en la actualidad, con una perspectiva teológica de tipo renovada (Cárdenas, 2016, p. 84).

El propio acto de contestación al interior de la obra bautista occidental, llevó a un cuestionamiento de los principios bautistas e inclinado la balanza hacia una mayor centralidad de la noción de empoderamiento y

el llamamiento especial al liderazgo laico (aunque este último sigue siendo una tarea pendiente según teólogas como Raquel Suárez). El pastor bautista y decano del Seminario Interdenominacional de Teología de Matanzas, Amós López Rubio (2023)⁸ resume que las cinco inquietudes que motivaron el surgimiento de la FIBAC fueron la *eclesiológica* o iglesia como comunidad de iguales, donde hombres y mujeres deben tener las mismas posibilidades de servicio, sin ningún tipo de discriminación; la *teológica* sustentada en la comprensión de la tarea ineludible de descubrir y celebrar la presencia de Dios en el contexto de una sociedad socialista; la *pastoral*, concebida como el deber de la iglesia de acompañar al pueblo siendo parte activa de sus luchas; la *ecuménica* o responsabilidad de la iglesia en la unidad cristiana, por encima de todo sentimiento sectario y denominacionalista; y la *cultural*, la cual busca una interpretación del evangelio desde el diálogo interfecundante con la realidad, y su proyección en una liturgia que refleje la riqueza cultural cubana.

8 Comunicación personal.



2.1 FIBAC y movimiento de la mujer

El cambio radical que supuso el triunfo de la Revolución cubana en 1959, la interacción de la política revolucionaria con el resto de las instituciones socializadoras del ser humano y las diferentes formas ideológicas productoras de significados sociales, fue motivador dentro de algunas iglesias y movimientos religiosos, tanto en Cuba como en el continente, para replantear tres puntos en la concepción teológica del mundo: desde qué realidad hablar de Dios, bajo qué compromiso social, con apego a qué sujetos.

En todos los sentidos se fue re-componiendo la esfera pública, incluida la dimensión sexo-genérica. La agencia de la mujer se hizo más fuerte en un mundo histórica y simbólicamente dominado por la fuerza masculina, como la toma de decisiones y la superación, si bien este proceso del 59 acentuaba más la dualidad en el orden privado-público para ellas y aliviaba las cargas de ellos en el segundo eslabón.

La teología bautista de la fraternidad, no se cuestionó los problemas de la mujer y las disidencias de género a partir de los postulados de la teoría feminista; en ese caso, fue

más apegada a reivindicar derechos para las mujeres sobre la base de las escalas de valores definidas por los hombres. A lo largo de este epígrafe se hará la distinción de “movimiento de la mujer” con respecto a “movimiento feminista”, para resaltar que el primero no denuncia los problemas de género desde un punto de vista sistémico, como lo hace el segundo. Pese a ello, el movimiento femenino dentro de estas iglesias, a partir de los 80, estimulado por el espíritu emancipador de la época, introdujo un matiz interesante con la ordenanza femenina en la tradición bautista en 1992. Esta práctica estaba y se mantiene prohibida en el resto de las denominaciones bautistas.

No existe hasta la fecha, un estudio donde se logre definir las líneas o corrientes teológicas recorridas por este movimiento, mucho menos en lo que concierne a la problemática de género. Por ello, un buen punto es el pensamiento y acción pastoral de una de las tres primeras mujeres ordenadas, Clara Rodés. Del libro *Con el corazón abierto*, entrevista que le realizara la filósofa chilena [Isabel Rauber en 1993](#), la obra donde mejor se expone su pensamiento, en ella se puede resumir las dos grandes contribuciones de esta mujer en el escenario teológico:



- *Teología de la mujer*, como camino para una nueva concepción de las relaciones entre hombre y mujer, liberadora de los esquemas machistas que afectaban a ambos sexos, desde la intuición hermenéutica emancipadora y el principio de equidad, aunque sin asumir el género como categoría filosófica indispensable para dismantlar constructos sociales hegemónicos (como la exclusión de las disidencias de género dentro de la iglesia) o una denuncia sistémica en el medio religioso.
- *Educación popular y teología*, como propuesta educativa para ampliar el prisma de la lucha por la justicia social más allá de las organizaciones de masas reconocidas por la política revolucionaria, e incorporar otras agencias populares necesarias para la legitimación del proyecto socialista, entre ellas el campo socioteológico.

Solo a la distancia de los complejos años 60 se podía deliberar más y producirse un proceso de reconstrucción teórica que continúa siendo incipiente, según seminaristas y teólogos cubanos. Los años 80, en adelante, estimularon una reflexión más sosegada, sin dejar de ser predominantemente una teología

de la praxis o la acción espontánea; es decir, que se restaura a cada instante, pero que no deja una huella escrita o sistematizada.

Con el tiempo y el definitivo asentamiento de los estudios de género en la Isla —que también comenzaban a despegar entre finales de los 80 e inicios de los 90—, la categoría patriarcado devino en gran utilidad para la teología o, por lo menos, apareció dentro de un uso más consciente y sistémico (respecto a otras como machismo y sexismo). La teóloga y pastora bautista, Daylins Rufin Pardo, explica los cambios que, al interior de la esfera cristiana, implica asumir la existencia de este orden social:

Esta labor de despuntar, zafar el ensamblaje del modelo hecho, reacomodar las curvas y giros de tejidos, fragmentos y piezas patriarcales, no es tan solo una cuestión de herramientas. Quien desarma y rearma una historia, no lo hace sino desde la suya propia. Quien renombra, realza, destaca y recoloca los cuerpos de mujeres en la historia, también disloca el suyo allí en sus coordenadas históricas. (...) El cambio de forma de pensar que deseamos y necesitamos, comienza por hacer que el deseo de ese cambio y sus diferentes formas sean necesariamente



parte de nuestro pensamiento.
(Rufin, 2016, p. 13)

FIBAC nace dentro de un espíritu renovado que reconstruye la visión eclesiológica como principio y práctica. La fraternidad se inscribe y contribuye a la vertiente cubana de la Teología de la liberación. Sus puntos de partida estimularon la acogida a la problemática de género, y una actitud política favorable para tratar las disidencias y los derechos sexuales. No obstante, no es inexistente un pensamiento de raíz patriarcal y androcéntrico. En la actualidad, no es de las iglesias que ha desarrollado matrimonios igualitarios, y de cierta forma, sus esquemas tienden a ser más binarios. Tampoco hay, como parte de su quehacer, un pensamiento teológico feminista sistematizado.

Para hurgar en la forma en que ese pensamiento de raíz cisheteropatriarcal y androcéntrica persiste en algunas congregaciones de la ciudad de Matanzas, se realizó un estudio en la Primera Iglesia Bautista (una de las tres que pasa a conformar la fraternidad en 1989) y la Iglesia Bautista “Fraternidad” (la cual funciona

desde el año 2000 en la comunidad del Naranjal).

3. Representaciones de género en la Primera Iglesia Bautista e Iglesia Bautista “Fraternidad” de la ciudad de Matanzas

El total de encuestas aplicadas en cada iglesia fue de 20, ya que la membresía permanente de la Primera Iglesia Bautista (PIB) es de 55 personas, mientras la de la Iglesia “Fraternidad” Bautista (IBF) es de 60 personas. Igualmente se trabajó con 11 sermones de pastores de una y otra. Un total de 7 teólogos (entre ellos 5 pastores, 1 líder laica y 1 activista LGTBIQ) aceptaron participar de otros instrumentos como entrevistas semiestructuradas⁹. Todas las técnicas de recogida y medición de información fueron aplicadas a lo largo del primer semestre del año 2023, igualmente los sermones seleccionados para el análisis pertenecen a esta misma fecha¹⁰.

⁹ Como parte de los instrumentos aplicados, fueron entrevistados 7 teólogos, 4 de la Iglesia Bautista “Fraternidad” y 3 de la Primera Iglesia Bautista de Cuba. Para referirnos a estas personas colocaremos los términos teólogo/a (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8)-(acompañado de las iniciales de la iglesia IBF, PIB), para proteger la imagen de la persona.

¹⁰ Mujeres con nombre, Hagamos un trato, Familia de fe, Dios me ha hecho reír, Jonatán, Miqueas, Lucas 2, Danos el pan de cada día,



3.1 Condiciones de reproducción de las representaciones de género

FIBAC cuenta con un total de 43 iglesias, 22 misiones y 65 casas de oración distribuidas por todo el país. El 80 % de los templos son casas de familias. Existe casi la misma proporción entre pastores (49 %) y pastoras (51 %). En cuanto a la membresía por sexo, el 68 % son mujeres. En correspondencia con este último dato, la mayor parte de las personas encuestadas en las dos comunidades de creyentes de la ciudad de Matanzas, fueron mujeres (90 % en ambos casos).

En relación con la escolaridad, fue predominante el número de personas con algún tipo de estudios universitarios, ya fuesen teológicos o no, el 60 % en el caso de la PIB y el 70 % dentro de la IBF.

La edad promedio de los encuestados fue de 48 años, 39 en la PIB y 53 en la IBF. Este rango de edad coincide con el informe narrativo de la directiva de la fraternidad del año 2020, según el cual los miembros de la denominación son personas mayoritariamente de entre 36 y 59 años (1512 en total).

La vocación maternal en el mundo, En la viña del Señor, La vida en comunidad.

Respecto a la pregunta “¿cómo se identifica?”, aunque es un indicativo fundamental de autopercepción, las respuestas no deben excluirse de las nociones básicas para comprender las condiciones sociales en que los sujetos reproducen su vida. La identidad es una actitud ante la vida, personal, pero con una dimensión colectiva. En ese sentido, la identidad marca la pertenencia a un grupo social, la condición de privilegios del sujeto o su exclusión de algún espacio o medio, a partir de las relaciones de poder que persisten en la mayoría de las sociedades; una zona de resistencia con implicaciones que pueden traducirse en equidad o en discriminación, exclusión y violencia, según sea el caso.

En la cultura occidental se ha producido una sexualización de la identidad y su definición a partir de la orientación sexual. Por supuesto que la heterosexualidad ha resultado una identidad dominante y afín al patriarcado, un punto desde donde se mira el mundo. Pero, la identidad también puede nombrarse de acuerdo con principios políticos, activismos, credos, nacionalidades, y diversos compromisos sociales. En sentido negativo, también puede definirse a partir de las demarcaciones que el orden dual ha consolidado



en las relaciones sociales: natural o antinatural, normal o anormal.

En la PIB y en la IBF, la tendencia mayoritaria dentro de las personas fue la de nombrar su identidad en términos de orientación sexual, en este caso heterosexual. En el caso de la PIB el total de encuestados se identificó a partir de esta demarcación. En relación con la IBF, donde el 60 % se identificó como heterosexual, las variaciones giraron en torno a los siguientes criterios: normal (3), con igualdad (1), cubano (1), hombre (1), mujer (1), hermana (1), humana (1). Es curioso que ninguna persona se presentara como cristiano/cristiana. Este fenómeno se da en correspondencia con la prevalencia de una matriz de inteligibilidad heterosexual que también explica la dimensión de algunos juicios y valores resultantes de la aplicación del instrumento. Se demuestra, que la iglesia continúa siendo un espacio de acogida de personas mayoritariamente heterosexuales.

3.2 Lectura de la Biblia y relatos explicativos de la experiencia social

FIBAC se encuentra apegada a una tradición de lectura contextual de la Biblia, realmente minoritaria hoy en el campo religioso cubano, al

considerar el texto bíblico dentro de las relaciones políticas y económicas que lo generaron. Texto que, a su entender, requiere ser juzgado y actualizado a la luz de la contemporaneidad. Esto último es algo sobre lo cual parece existir pleno consenso, entre miembros (laicos), teólogos laicos y pastores. Solo el 10 % (2 personas en cada caso) de los laicos, en las encuestas, consideró la lectura literal de la Biblia como única opción para interpretarla conforme a los derechos reclamados por los movimientos feministas, las teologías feministas, los movimientos LGTBIQ y otros activismos.

En las iglesias, la lectura y análisis de la Biblia, transita por un proceso complejo. Por lo general, pervive en la práctica eclesial la idea de que el laicado o creyentes que no pertenecen al clero, no están capacitados para leer por sí solos este texto y entenderlo si no existe alguna mediación. De hecho, la práctica común es que, si una persona no tiene un mínimo de formación teológica, no debe dirigirse a la comunidad el domingo o cualquier otro día de culto para predicar, esto siempre queda en manos de pastores y teólogos. Al final, en el espacio de lectura y su construcción intervienen todos, pero el poder de mediación del clero es indiscutiblemente mayor. Claro que cada persona



debe tener su propio libro en casa, pero ese texto ha sido sumamente instrumentalizado, de acuerdo con los teólogos entrevistados:

Martín Lutero ayudó mucho para que las personas leyeran la Biblia sin mediaciones, ya que esta era instrumentalizada por el poder. Pero nos ocasionó un problema por otra parte, ya que todo el mundo no está capacitado para la interpretación de la Biblia. Existen muchas interpretaciones fundamentalistas. Hay personas que a veces predicán una determinada situación bíblica desapegada a lo que las personas viven, solo por no reconocer el marco referencial en que fue escrito y entender su valor a los efectos de los nuevos tiempos. (Teóloga 1-PIB)

La interpretación contextual de la Biblia es esencial para las comunidades de Fe, por la convergencia de culturas, geografías, historias y tiempos distantes. Es preciso ayudar a las personas a percibir que estos textos responden a patrones culturales, clasistas e históricos diferentes. Recibir esta visión es fundamental, para que la Biblia no sea empleada como un instrumento de dominación (...) (Teólogo 2-IBF)

En lo que discrepan algunos teólogos es en la idea de una hermenéutica feminista, ya que esta sí coloca en tela

de juicio, directamente, lo que dicen muchos fragmentos bíblicos, hasta el punto de anular todo su sentido manifiesto. Asumir la sexualidad diversa, encarar una hermenéutica de sospecha, es algo que no todos aprueban con igual actitud. De modo que las mujeres y un joven activista LGTBIQ fueron más favorables a dicha tendencia, mientras los dos pastores hombres que participaron del instrumento manifestaron reservas. Hubo un predominio de comprensiones binarias.

La Biblia se entiende como un libro inspirado por Dios, pero que debe leerse a la luz del contexto en el cual se escribió. Se entiende además que el Amor es la ley suprema instaurada por Jesucristo (quien colocó a la mujer en un lugar importante dentro de su ministerio, y que al mismo tiempo no hizo referencia alguna a las relaciones entre personas del mismo sexo, por tanto no era un tema que le interesara por no ser algo problemático o relevante para su ministerio). (Teólogo 3-IBF)

Considero que la Biblia en general está escrita en un lenguaje teológico y simbólico, por lo tanto nada debe ser tomado de manera literal sino intercambiando y dialogando entre ambos contextos, desde la experiencia de la persona que lee. (Teóloga 2-IBF)



La hermenéutica feminista es una herramienta que pueda ser de utilidad en muchas ocasiones. En la Biblia está claro que los roles de la mujer con respecto a los hombres son de total subordinación, pero arropados por el carácter emancipador de la obra de Jesús, estamos en pleno derecho hoy de cuestionarnos esa constante cultural. (Teóloga 4-IBF)

La perspectiva feminista, oxigenó la Teología volviendo la mirada a la integración del ser humano con la creación, desmontando los patrones patriarcales donde el hombre es el ser superior. (Teóloga 5-PIB)

La Biblia debe ser interpretada contextualmente, considerando el momento en que fue escrita y el momento de la interpretación. (...) La problemática de la mujer y la homosexualidad son cosas diferentes. En relación con la segunda cuestión, se trata mucho de forzar exegéticamente la Biblia para apoyar un discurso en favor de la diversidad sexual, y aunque se pueden encontrar caminos y vías donde la Biblia no está condenando como creemos, muchas veces dice lo que no queremos. De modo, que existen pasajes que son liberadores y otros donde queremos que sean liberadores. Por lo que más allá de la exégesis, creo que la problemática va más por la cuestión pastoral (...)

Si la exégesis me apoya bien, si la exégesis no me apoya entonces Jesús lo hace. La actitud de Jesús hacia las mujeres y las minorías me apoyan. (Teólogo 6-PIB)

La justicia es el camino a seguir, tal como Jesús nos mostró en su ministerio. En efecto, allí donde existan condiciones de pobreza y distribución desigual de los recursos, donde unas personas son víctimas del acaparamiento de otras, allí está Dios esperando por nuestro ministerio. Porque Dios tiene una opción preferencial por los pobres. (Teólogo 7-IBF)

En cuanto a los relatos que explican y fundamentan la posición y actitud de las personas, con frecuencia las encuestas y las entrevistas remitieron a los evangelios (PIB: 40 %, IBF: 30 %). La mayoría de las ocasiones solo se mencionó la palabra evangelio o Jesús, como parte de la centralidad de la mediación divina encarnada en hombre y su simbolismo para los cristianos protestantes. Pero también, como referente de un proyecto humanista y restaurador:

Aparte de ser, para mí, Hijo de Dios, y Señor y Salvador de mi vida, Jesús es mi modelo a seguir por ser un revolucionario. Trastocó todo lo normativo e injusto de la sociedad en que vivió, se opuso a los poderes religiosos y



políticos de su época, y transgredió aquello establecido por la Ley judía que oprimía, discriminaba y marginaba a disímiles personas. (...) (Teólogo 3-IBF)

Por su parte, el segundo relato que sustentó las interpretaciones laicas a la problemática de género, fue Génesis (25 % de los encuestados en cada caso), y con mucha precisión, prevalecieron las demarcaciones de Génesis 1-3¹¹. La narración del origen del mundo y la humanidad, es precisamente uno de los relatos más conservadores y sexistas de la Biblia, en su generalidad ha aportado a la humanidad y a la cultura occidental dos simbolismos esenciales: la mujer creada a partir de la propia carne del hombre (su costilla) y, por tanto, el carácter secundario de lo femenino, y la mujer como principal agente del pecado, por comer y dar de comer del fruto prohibido (la caída).

Como tendencia los laicos encuestados fueron más proclives a colocar el texto tal cual aparecía en la Biblia, o la cita, por ejemplo: Isaías 56: 3-5, Hechos 10: 34, Gálatas 3: 28, fueron otros de carácter minoritario. Las personas con formación teológica sí explicaron y contextualizaron

su elección, tanto en las encuestas como en las entrevistas.

3.3 Sujeto del discurso y acción teológica. ¿Quién es el “pueblo de Dios”?

Un gran problema dentro de las iglesias que simpatizan con la Teología de la liberación en Cuba, motivadas por la ética revolucionaria socialista de 1959, es cómo responder las siguientes preguntas: ¿Cómo se traduce que existe un taller oculto -más allá del trabajo productivo remunerado- donde la falta de remuneración y reconocimiento contribuye también a acumular capital y diferencias? O, asumiendo la transgresión queer, ¿cómo dignificar los cuerpos en un orden que busca racionalizar el poder esencializándolos en sus genitales y funciones reproductivas? La ausencia de respuestas explican la legitimidad que tiene, dentro de las relaciones humanas, un medio cultural como el género, cuyas consecuencias, dentro Cuba, por mucho tiempo, se entendieron disueltas o comprendidas en un solo proyecto de emancipación, sin posibilidad de nombrar las variantes de un sistema de opresión más allá que el capitalista.

En los sermones examinados, las mujeres teólogas y pastoras poseen una mayor tendencia a evocar la

11 Ya que en efecto se trata de un libro muy largo, que cuenta varios sucesos en la historia del considerado “pueblo elegido”.



cotidianeidad, lo cual se encuentra relacionado con la internalización de roles en la vida diaria. Cuando se proyectan hacia sus comunidades, lo hacen desde la experiencia, tanto privada-doméstica, como profesional, pero, siempre matizado por la cotidianeidad y como esta adquiere una representación subjetiva muy particular para ellas. Algunos temas evocados por ellas fueron: la enseñanza de los hijos, la adolescencia, el amor, la casa, la familia, los afectos y emociones. Por ejemplo:

Esta semana yo he tenido oportunidades importantes para descubrir experiencias de mujeres que caminan por la vida, rodeadas de circunstancias complejas. Y creo que el mejor regalo reciente que recibí fue volver a ver después de muchos años, una película cubana que siempre me impacta, cuyo título es ¿por qué lloran mis amigas? (Teóloga 4-IBF)

Cuando mi madre estaba embarazada, en tiempos en que no se hacían ultrasonidos; una mujer que se consideraba a sí misma como profetiza en el sentido de anticipación del futuro, le dijo a mi padre que nacería un varón y llevaría por nombre Jonatán. (Teóloga 2-IBF).

Este fue el caso de la IBF, la cual posee un pastorado compartido, dos de sus pastores son mujeres. No sucede

así con la PIB, donde el único pastor es hombre, sin ser inexistente un liderazgo laico femenino.

Los pastores hombres realizaron una reflexión teológica más centrada en los textos bíblicos y su valor de uso cotidiano. Una particularidad del sermón cristiano es que se sostiene en un texto bíblico, cuyo valor radica en su actualidad y provecho para el creyente. Mientras, las mujeres partían de situaciones de la vida cotidiana para justificar la evocación del material literario (desde el orden *realidad-texto-valor de uso*), los hombres despegaban de la fuente literaria e indistintamente retornaban a esta para abordar la realidad sobre la base de abstracciones (*texto-valor de uso*).

La vida en comunidad necesita de ciertos principios para poder sustentarse. El evangelio de hoy nos habla de algunos de estos principios, al tiempo que establece algunas de las funciones y propósitos que tiene la vida en la comunidad de los seguidores y las seguidoras de Jesús. La vida en comunidad debe reflejar los frutos de la nueva vida en Cristo, lo cual significa la construcción de una ética evangélica que renueva las relaciones humanas y las bases que sustentan estas relaciones (...). (Teólogo 6-PIB)



Ese reino tiene todos los elementos para que exista justicia y la vida sea agradable. “Venga tu reino para que tu voluntad en el cielo se haga aquí en la tierra”, un elemento esencial en toda la predicación de Jesús es ese símbolo del cristianismo, el padre nuestro de todos los días. Ese pan, que pedimos y rogamos a Dios es simbólico, es pan de vida, con todos los ingredientes necesarios para que podamos sostenernos espiritualmente. (Teólogo 7-IBF)

Ante la pregunta sobre el sujeto del quehacer teológico y la acción pastoral, predominaron respuestas binarias y, en algunos casos, asentadas en un discurso optimista de salvación, pero que no considera el carácter heterogéneo de las relaciones de poder o condiciones reales de resiliencia en que los individuos se encuentran, como:

La problemática de la mujer y la homosexualidad son cosas diferentes. (...) La acción de Dios privilegia a los vulnerables, claro que en el mundo todos somos vulnerables debido a la existencia del pecado. (...) El pobre recibe la opresión del rico, y la mujer la del hombre. (Teólogo 6-PIB)

Lo más importante para mí es que la mujer reconozca el valor que tiene. Que no se sienta disminuida, no solo con respecto al

hombre, sino como ser humano creado a imagen y semejanza de Dios. Que reconozca que puede tener una relación de amor y no de dependencia ni económica ni emocional. Todo esto a partir del valor que Jesús otorga a la mujer en un contexto donde la mujer era excluida de muchos eventos de la vida cotidiana (...). (Teóloga 5-PIB)

Pienso en la respuesta de Jesús a las mujeres que lloran por la exclusión y la marginación, pienso en las que sufren por maltratos de todo tipo. Pienso en su respuesta a estas mujeres discípulas cuando vinieron a visitarle en la tumba y pienso que quizá Jesús pudo decirles, no lloren mis amigas, porque Él vive. No hay que llorar entonces, hay que levantarse, secarse las lágrimas y seguir adelante. (...) (Teóloga 4-IBF)

Uno de los sermones más cercanos a la problemática de género fue de una teóloga y pastora de la Iglesia Bautista “Fraternidad”, *Familia de fe*, relativo al compromiso de las familias de creyentes, según la concepción paulina, en una Cuba con un nuevo Código de las familias. Sin embargo, en ningún caso se aprovechó para nombrar esas otras identidades marginadas por los patriarcalismos bíblicos, siendo un tema con antecedente de grandes



prejuicios dentro de las comunidades fundamentalistas cubanas:

Si se revisa uno de los temas de los que más se ha estado hablando durante este año, seguramente las personas dirán que es sobre la familia. Y todo ello tras la aprobación del nuevo Código de las familias. Hoy 15 de mayo es preciso hablar del tema, porque se celebra el día internacional de la familia, proclamado desde 1994 por la organización de Naciones Unidas para defender y tomar en cuenta el valor de la célula básica de la sociedad. Y conocemos que hay distintos tipos de familias pero Pablo en su carta a los gálatas habla de una familia en específico. La familia de la fe. (Teóloga 4-IBF)

Las mujeres teólogas y personas con algún tipo de activismo, resultaron estar mayormente sensibilizadas con las problemáticas de género, además de poseer más habilidades cercanas a un análisis sistémico del tema. Género o categorías correlacionales a este, fueron más frecuentes dentro del contenido de sus reflexiones. Aunque solo una mencionó a las disidencias sexuales, mientras el resto apeló al discurso sobre la inclusión.

La Biblia nos habla de diferentes sujetos marginados a los que Dios les habló y concedió un paso en la historia. La perspectiva feminista

aporta sobre todo visibilidad a diferentes sujetos excluidos, no solo las mujeres, sino a diferentes sujetos socialmente excluidos. (...) Con el tiempo abrió camino a la inclusión de la cuestión de las diversidades sexuales. Estoy de acuerdo con la inclusión de las personas no binarias y que transgreden las normas heteronormativas. (Teóloga 2-Iglesia Bautista “Fraternidad”)

Por la capacidad de amar a la manera divina es que somos y seremos juzgados, no por nuestro género u orientación sexual. (Teólogo 3-IBF)

Abordaría el tema de la inclusividad, porque desde la teología se han empleado muchos pasajes bíblicos para excluir y decir qué es correcto o no. (...) Creo que es clave la figura de Jesús, y preguntarnos qué haría él ante esa situación (...). Cuando nos encontramos ante una de esas situaciones propias del Antiguo Testamento, una situación de exclusión por motivos de género, clase, raza, enseguida me remito a la figura de Jesús. (Teóloga 1-PIB)

Dios nos ve dentro de una igualdad. Así lo dice en Gálatas 2: 23, no los hice ni hombre ni mujer, todos son un mismo cuerpo en Cristo Jesús. Independientemente de que en textos de la Biblia dice que la mujer debe ocupar un lugar



secundario respecto al hombre, sin embargo Jesús se aparece primero a ellas. (...) La igualdad de la mujer y el hombre es clave, creo que ambos pueden desempeñar las mismas funciones, con iguales capacidades. (Teóloga 1-PIB)

Los teólogos y pastores hombres resultaron ser más apegados al tratamiento de temas pertinentes para la realidad cubana, pero, fundamentalmente, desde abstracciones y sin particularizar demasiado:

Una de las cuestiones que más intento trabajar es la problemática de la desesperanza y la incertidumbre, cómo crearle a las personas esa sentido de vida que necesita para seguir adelante. El evangelio es una fuente grande de sentido de vida, y un instrumento para desarrollar la confianza en las personas, en especial, después de la pandemia, el éxodo constante y la crisis económica. (Teólogo 6-PIB)

Es preciso encontrar el propósito de Dios en las personas afectadas por el pecado, el mal y la desigualdad en el mundo, allí es donde debe concentrarse nuestra obra. Acompañar pastoralmente la emancipación del ser humano reconociendo los procesos que afectan su integridad material y moral. (Teólogo 7-IBF)

Por momentos parece que unos temas son afines a los hombres y otros a las mujeres, también en la forma de conducirse y en las situaciones que evocan desde sus sermones. En el estilo empleado y el orden de la oratoria se perciben notables diferencias. Este proceso de construcción del discurso y la comunicación remite a la existencia de roles sociales, domésticos y evidentemente eclesiales (pues también se reproducen dentro de las iglesias y su institucionalidad). Como resultado, el sujeto de la acción teológica queda fragmentado, y desde las prácticas hegemónicas, ciertas problemáticas políticas pasan desapercibidas sin ser nombradas, absorbidas por nociones vagas (en algunos casos sucumben bajo el concepto de salvación o bendición de Dios). En relación con este último aspecto, aunque las mujeres son más sensibles a abordar problemas reales de la vida corriente, no se consideran las condiciones desiguales de partida entre mujeres y entre hombres a la hora de resilir y solucionar problemas.

3.4 Representaciones de la imagen de Dios

En el caso de los cristianos, la reflexión sobre Dios otorga nombre a la teología o ciencia sobre el conocimiento humano, respecto a la divinidad y su acción. A diferencia



de las ciencias sociales con objetos de estudio definidos, que estudian los fenómenos otorgando un lugar central a la razón humana, la teología es teocéntrica. Es decir, todo lo que se puede conocer está recogido en Dios, y la humanidad (los creyentes en este caso), solo pueden reflexionar sobre su propio conocimiento de Dios.

De acuerdo con el relato judeo cristiano, ese ser divino se ha revelado a través de acciones salvíficas y esperanzadoras al pueblo elegido, en circunstancias de opresión (cuál si no diría Marx es la razón de ser de la religión, la necesidad de redención), pero siempre sin mostrar su imagen¹². A pesar de todo el fundamento hoy sistematizado por la vertiente

12 Existen dos textos relevantes para los cristianos poder explicar qué es Dios. El primero de ellos es Éxodo 3: 14, cuando la divinidad, según cuenta el mito, se aparece a Moisés: “Y respondió Dios a Moisés: YO SOY EL QUE SOY. Y dijo: Así dirás a los hijos de Israel: YO SOY me envió a vosotros”. “Yo soy” o “Yahvé” en hebreo, es la única personificación que Dios permite a la humanidad darle, porque, en resumen, lo que este relato quiere transmitir, es que a ese ser divino no se le puede otorgar condiciones existenciales por su infinitud, por tanto, él es, pero no existe. Moisés le pregunta cómo llamarle, y su voz se rehúsa. Algo de esta doctrina se encuentra en el evangelio de Juan, cuando este plantea “en el principio era el Verbo, y el Verbo era con Dios, y el Verbo era Dios” (Juan: 1: 1). Dicho texto hace al lector remitirse a la fuerza o principio creador de la naturaleza y la humanidad del Génesis 1: 1 y otra vez, Éxodos 3: 14. Para la teología cristiana sistematizada, Dios es una esencia, un principio, una fuerza.

dogmática de la teología, la humanidad creyente y secularizada no se ha privado de corporizar a ese Dios que, sin dudas, es una de las arterias de la cultura de Occidente. Este proceso ha respondido a patrones hegemónicos. La teología ha tenido que emplear metáforas y diferentes recursos retóricos para transmitir un mensaje en particular, la Biblia misma se sostiene en teologías que responden a diferentes contextos culturales, clasistas, patriarcales, con énfasis particulares.

Ahora bien, que el libro principal para este credo religioso no se refiera en ningún momento a una divinidad de proporciones humanas –lo cual también comprende un sentido histórico en relación con el momento de escritura y las necesidades de la cultura fundante–, no significa que la tradición oral, la escritura complementaria y la práctica teológica evitaran masculinizar esa figura. El modo en que tradicionalmente se ha construido el acto de la lectura de la Biblia, ha favorecido al sexo masculino y ha enfatizado la condición de subordinación de la mujer, la cual se asocia con Eva o la caída, o con el modelo de virtuosismo de la Virgen María (modelo mariano).

¿Quiénes hablan siempre dentro de la Biblia? ¿Desde dónde se explica



la genealogía del poder? ¿Quiénes escriben? ¿Qué figuras aparecen nombradas y quiénes encarnan la otredad por su condición sexual? Las respuestas favorecen al hombre. Si Dios es verbo y la mujer se concibe como vulnerable al pecado, no puede ser desde el mundo femenino que se nombra el universo. Señala una de las teólogas entrevistadas de la IBF:

Para hablar de Dios prefiero emplear el término espíritu de vida, porque lo concibo como una fuerza que acompaña frente a las dificultades, que redime al pueblo y no se despega de este. Lo prefiero a la mirada del Dios todo poderoso que te está poniendo a pruebas, que te cuestiona si realmente te ganas el Reino o no. (Teóloga 2-IBF)

El teólogo y activista LGTBIQ de la IBF, Adiel González Maimó, enfatiza que Dios es un “principio de amor y justicia”. Semejante al de un Dios justicialista y totalmente inclusivo como el que refirieron algunos teólogos:

Dios está recogida en Isaías 54: 2-8: “1. Ensancha el sitio de tu tienda, y las cortinas de tus habitaciones sean extendidas; no seas escasa; alarga tus cuerdas, y refuerza tus estacas. 2. Porque te extenderás a la mano derecha y a la mano izquierda” Un Dios que cada vez crece más y quiere a todos igual. (Teóloga 1-PIB)

Parece ser un concepto afianzado dentro de la teología, pero que las comunidades de creyentes no han podido vivir como significativo de su sentido a la vida, por igual o incorporarlo a su religiosidad. Obsérvese esta declaración que sigue, del teólogo, seminarista y pastor de la Primera Iglesia Bautista de Matanzas, Orestes Roca:

Hemos visto y enseñado a Dios desde una mirada masculina fundamentalmente, y la perspectiva feminista nos ofrece otra forma de leer la Biblia, de mirar a Dios, de comunicarnos, de relacionarnos. (...) No obstante, toda interpretación es limitada, tanto la patriarcal como la feminista, y siempre es preciso evitar caer en los extremos. (Teólogo 6-PIB)

En esta otra persiste el reconocimiento de cierta humanización de la figura de divina y su masculinización como tendencias dominantes, mientras se observa, con recelo, los relatos alternativos (sin dejar de considerar la impronta de estos). Lo cierto es que no se percibe una forma única de interpretar ese Dios en torno al cual gira la estructura monoteísta cristiana, aunque, sí predominan los valores masculinos que se le asignan según las encuestas. Si bien, no todas las personas se encuentran dotadas de facultades en formación teológica



para apreciar o representar un Dios esencia o principio, tampoco lo hacen en términos de una feminidad dividida, ni como necesidad confesional, ni como significativo de su vida.

Entre los miembros encuestados la tendencia a enmarcar la imagen divina dentro de patrones antropocéntricos y masculinos fue mayor en cuanto a otras variantes: 45 % en la PIB y 65 % en la IBF. De ello puede deducirse que el valor paternal, humano y masculino de Dios al otorgar algún significado a la vida, es determinante para muchos.

También, la identificación con un Dios hombre se corresponde, en la práctica, con la comprensión de un Dios padre (llamado así durante las oraciones en los 11 cultos que se pudieron presenciar), o construcción de la vocación paternal de Dios después del Medioevo (donde se le asociaba fundamentalmente con el Señor - señor feudal). Aquí se vinculan, tanto comprensiones hegemónicas de la familia y los roles de sus integrantes, como sentimientos de angustia y enajenación a causa de la crisis.

Coincide también, con el hecho de que un 25 % de los encuestados por iglesia, señalara el libro de Génesis como uno de sus fundamentos para interpretar la cuestión de género

dentro de su experiencia confesional. En Génesis hay una interpretación tradicional del papel protagónico del varón en la creación y de la mujer en el origen del pecado.

Pero, por encima de todos los relatos, estuvieron los evangelios, y, en efecto, aquí es donde hace su entrada en el recorrido literario la figura de Jesús, el Cristo, el mediador o varón enviado por Dios.

3.5 Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión se posicionaron de forma favorable en el orden de 10, mayoritariamente. Solo 4 personas por cada iglesia señaló que no se encontraba, del todo, de acuerdo con la ampliación de los derechos, a todas las personas dentro, en el medio eclesial, sin importar cualquiera de las conductas ante la vida referidas (de orientación o identidad sexual) ni los caracteres sexuales (hombre o mujer). En ello no se registró un rango de edad específico, de hecho, la edad mínima de menor aprobación fue de 19 años (para mostrar su acuerdo hasta el 8).

Si bien, todas las personas se mostraron favorables a que mujeres y hombres desempeñaran iguales servicios y responsabilidades eclesiales, sin realizar más demarcaciones o señalamientos; al estar de acuerdo



con que las personas LGTBIQ asumieran servicios y responsabilidades dentro de la iglesia, muchos no lo reflejaron igual, al considerar que deberían existir distinciones a la hora de estas encargarse de determinadas funciones en relación con las personas cisheteronormativas. Esta última condición la reflejaron el 80 % de las personas en la Primera Iglesia Bautista y el 75 % de las personas en la Iglesia Bautista Fraternidad.

3.6 Discusión y conclusiones

Los indicadores en una y otra iglesia transcurrieron dentro de determinada uniformidad o similitud. Realizar el análisis de forma conjunta permitió profundizar en los procesos de construcción de significados sociales de dos comunidades semejantes en su composición, y denominacionalmente iguales en sus principios y prácticas de fe bautista. También facilitó, desde el punto de vista metodológico, porque, aunque se consideran iglesias muy avanzadas, se encuentran envejecidas y no todas las personas pueden participar del instrumento por igual¹³.

En resumen, las representaciones de género encontradas entre modelos androcéntricos aprehendidos sobre la

masculinidad y todo lo que se considera alterno, en currículos ocultos o lógicas particulares sobre cómo comprender estos problemas, una vez se es consciente de sus efectos, pueden definirse de la siguiente forma:

- *La identidad de las personas gravita en torno a su actitud sexual*: las personas no sienten una gran necesidad de identificarse en términos de valores, principios, luchas, en este caso fue mayoritariamente heterosexual, y ello explica parte del prisma desde el cual se mira y afronta un mundo heteronormativo.
- *Hombre y mujer como los dos géneros creados por Dios*: muchas veces se percibía el género como una condición bidireccional entre cuerpo e identidad, obviando el proceso de generización de carácter sociocultural que la humanidad vive como experiencia, a partir del nacimiento.
- *El patriarcado posee efectos esencialmente simbólicos*: la mayoría de las veces los efectos del cisheteropatriarcado, se concebían como meros procesos de carácter simbólico-culturales, como la exclusión de las mujeres en el relato bíblico y el despojo de algún tipo de identidad

13 En la actualidad la mayoría de los jóvenes simpatiza más con las iglesias fundamentalistas.



confesional, sin considerar sus efectos económicos y políticos, así como la repercusión de este fenómeno en la sociedad actual.

- *La sexualidad (orientación e identidad sexual) como especificidad y el lugar secundario de esta problemática dentro de los debates:* coincidentemente el tema solo afloró a partir de la indagación directa o entrevistas. La orientación y la identidad sexual, desde posturas no hegemónicas, solo se mencionaban como un *background*, al quedar disueltas en la condición humana.
- *Los temas de género son competencias afines a las mujeres a la hora de ser abordados:* Es real que los hombres no se sentían identificados con aquellos temas de la cotidianeidad y, especialmente el medio privado, donde se reproduce la vida en sus sermones o entrevistas, como lo hacían las mujeres (más allá de que estas, cuando hablaban de esa cotidianeidad no lo hacían en un cuestionamiento de las relaciones de poder existentes o no, que las encasillaban a esas tareas). Sin embargo, cuando los hombres teólogos y pastores abordaban temas afines,

resultaban en un conjunto de idealizaciones.

- *Las personas cisheteronormativas y diversas, poseen características específicas que distinguen sus roles y servicios:* evidente dentro de las personas encuestadas, entre laicos, a la hora de definir los servicios en la iglesia y la responsabilidad de cualquier persona para sostenerlos.

El estudio demostró que existe una estrecha relación entre el sistema social y los sistemas religiosos, entre los campos de producción y reproducción de representaciones de la sociedad, en su conjunto y las iglesias cristianas. Ambos son autónomos e interdependientes, poseen normas de funcionamiento propias, pero pueden influir en diferentes direcciones en las manifestaciones y la naturaleza el uno del otro.

Por otra parte, el posicionamiento favorable, dentro de estas iglesias, sobre la inclusión y el tratamiento de los problemas con lente de género, su sensibilidad, en relación con estos temas, no fue referente de la eliminación de lógicas conductuales y comprensiones de tipo normativas y patriarcales.



Las variaciones se encuentran relacionadas con las condiciones de reproducción tanto de la vida material como por la religiosidad. Estas se manifiestan en la forma en que se plantean los criterios y, en efecto, convergen actitudes que poseen una misma matriz de inteligibilidad, en cuyos énfasis y dinámicas comunicativas intervienen, por ejemplo, la formación teológica o no de la persona, de la mano de su condición sexual y política.

Al final los criterios se manifiestan, más o menos estandarizados, como parte de la perspectiva teocéntrica del campo socioreligioso y los habitus generados por la dinámica de congregación, el interés por participar de los bienes de salvación y las lógicas objetivas de la vida que ampara esta religiosidad.

Por tanto, en el *campo de información* confluyen las lecturas colectivas y hegemónicas de la sociedad, sus códigos binarios, sexistas y patriarcales, la organización social de la vida a partir de roles demarcados (públicos y privados), y, por otra parte, las esencias todavía androcéntricas de un medio como el socioteológico de esta parte de la FIBAC. No se puede obviar aquí, los efectos de una realidad documentalmente registrada en la Biblia, que en

su esencia es un relato patriarcal de hechos que fundamentan el cristianismo, de la mano de una teología que asume al feminismo y la teoría de género solo como alternativa explicativa. Aunque las mujeres y activismos LGTBIQ fueron más afines al tratamiento de la cuestión de género, con mayor complejidad, carecieron de nociones claves como patriarcado, reproducción de la vida, organización del trabajo, para quedar solo en los aspectos simbólicos de la generización.

Como consecuencia el *campo de representaciones* no puede reproducir más que estas comprensiones dentro de sus propias categorías organizativas de la vida (sagrado-profano) y explicativas de la realidad (carácter fundamentalmente masculino de las personificaciones de Dios y su vocación paternal, o del orden dual de la creación).

En cuanto a la *actitud* ante los problemas de género y su tratamiento, se identificaron tendencias a percibir la sexualidad e identidad sexual como problemas específicos, el otorgamiento de un carácter secundario a la cuestión de la sexualidad, explicación de los efectos del patriarcado, desde el punto de vista simbólico, esencialmente, comprensión del carácter minoritario de las disidencias



de género, y organización del mundo, a partir de la óptica heterosexual y binaria hombre-mujer.

Desde el punto de vista tridimensional, estas actitudes pueden considerarse de prejuicios, estereotipos y discriminación, en relación con dimensiones claves como: sexualidad, disidencias de género y feminismos, y, aunque no sucede explícitamente con la dimensión mujer, no deja de tener repercusiones en la internalización de roles que afectan la condición de estas.

4. Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Colombia: La Oveja Negra.
- Aquino, M. P. (1998). Teología feminista latinoamericana. En M. P. Aquino, & E. Támez, *Teología feminista latinoamericana* (págs. 9-66). Quito: Plurimínor.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: PAIDÓS.
- Cárdenas Medina, R. (2016). Síntesis histórica de las principales iglesias protestantes y evangélicas que laboran en Cuba. En C. R. Molina Rodríguez, *Protestantismo en Cuba* (págs. 73-90). La Habana: Caminos-Seminario Evangélico de Teología de Matanzas.
- De la Rúa Marín, Y. (2020). *Construcción de identidad de Género desde la publicación "Palabra Nueva" de la Arquidiócesis de La Habana entre 2007-2017*. La Habana: Universidad de La Habana.
- Gargallo, F. (2006). *Ideas feministas latinoamericanas*. Ciudad de México: Historia de las ideas.
- Hernández Suárez, Y. (2006). *Protestantes en Cuba. Desarrollo y Organización. 1900-1925*. La Habana: Historia.
- Macías, J. (2016). *La sociedad civil en la Revolución cubana (1959-2012)*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Martín Serrano, M. (1986). *La producción social en comunicación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Rauber, I. (2014). *Con el corazón abierto*. La Habana: Caminos.
- Rufin Pardo, D. (2016). "Despuntando aquel corte..." De formas patriarcales en desuso y nuevos modelos posibles. En D. Rocco Tedesco, *Ellas sí pudieron. Mujer y crítica patriarcal en la Biblia*. (págs. 7-13). Grupo de Estudios Multidisciplinarios Sobre Religión e Incidencia Pública.
- Suárez, R. (2005). Comunidad de fe, comunidad social. *Caminos*, 24-30.
- Vichot Borrego, L. (2022). El discurso anti-derecho contra las políticas de género en Cuba durante el 2021. *Temas de Nuestra América*.



Racismo indígena en la escuela. Hacia un estado del arte

**Racism against the indigenous at school.
Towards a state of the art**

**Racismo indígena nas escolas.
Rumo a um estado da arte**

Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Universidad Nacional de Salta

ORCID: 0000-0003-0405-0729

Recibido: 17 septiembre 2023 - Aceptado: 1 febrero 2024



Resumen:

El racismo es una matriz social e histórica constituida por prácticas discriminatorias, actitudes prejuiciosas, representaciones estereotipadas, sentimientos de desprecio y formas de violencia física y simbólica. Es un sistema de jerarquías construido en base al origen social, el color de piel, la descendencia u origen nacional, la condición indígena y la religión. Existen tantos racismos como grupos que necesitan justificar su superioridad y el ejercicio de relaciones de dominación. Una de las consecuencias más graves es la desigualdad en el acceso a derechos fundamentales tales como la educación, la salud, el empleo y la vivienda. En este artículo se propone elaborar un estado del arte sobre las manifestaciones del racismo indígena en el ámbito escolar. Se recuperan y sistematizan producciones académicas de base teórica y empírica enmarcadas en una perspectiva socioeducativa desarrolladas por organismos nacionales e internacionales, por equipos de investigación de universidades o institutos especializados y tesis de posgrado. Los estudios sistematizados focalizan en las diversas expresiones del racismo indígena en la escuela, particularmente en las prácticas institucionales, en las interacciones cotidianas y en el currículum. Advierten los efectos de este fenómeno en los sentimientos de vergüenza y miedo, en



las trayectorias educativas prolongadas e interrumpidas y en los procesos de exclusión y autoexclusión.

Palabras clave: racismo indígena, discriminación racista, exclusión, estudiantes indígenas



Abstract:

Racism is a social and historical matrix made up of discriminatory practices, prejudiced attitudes, stereotyped representations, feelings of contempt, and forms of physical and symbolic violence. It is a system of hierarchies built because of social origin, skin color, descent or national origin, indigenous status, and religion. There are as many racisms as there are groups that need to justify their superiority and the exercise of relations of domination. One of the most serious consequences is inequality in access to fundamental rights such as education, health, employment, and housing. This article proposes to elaborate a state of the art on the manifestations of indigenous racism in the school environment. Academic productions of theoretical and empirical base framed in a socio-educational perspective developed by national and international organizations, by research teams from universities or specialized institutes and postgraduate theses are recovered and systematized. Systematized studies focus on the various expressions of indigenous racism in schools, particularly in institutional practices, in daily interactions, and in the curriculum. They note the effects of this phenomenon on feelings of shame and fear, on prolonged and interrupted educational trajectories, and on processes of exclusion and self-exclusion.

Keywords: racism towards indigenous people, racist discrimination, exclusion, indigenous students.



Resumo:

O racismo é uma matriz social e histórica composta por práticas discriminatórias, atitudes preconceituosas, representações estereotipadas, sentimentos de desprezo e formas de violência física e simbólica. É um sistema de hierarquias construído com base na origem social, cor da pele, descendência ou origem nacional, status indígena e religião. Existem tantos racismos quanto grupos que precisam justificar sua superioridade e o exercício de relações de dominação. Uma das consequências mais graves é o acesso desigual aos direitos fundamentais, como educação, saúde, emprego e moradia. Este artigo propõe a elaboração de um estado da arte sobre as manifestações do racismo indígena nas escolas. Ele recupera e sistematiza produções acadêmicas de base teórica e empírica enquadradas em uma perspectiva socioeducacional desenvolvidas por organizações nacionais e internacionais, por equipes de pesquisa de universidades ou institutos especializados e teses de pós-graduação. Os estudos sistematizados enfocam as diversas expressões do racismo indígena nas escolas, particularmente nas práticas institucionais, nas interações cotidianas e no currículo. Eles



observam os efeitos desse fenômeno nos sentimentos de vergonha e medo, nas trajetórias educacionais prolongadas e interrompidas e nos processos de exclusão e autoexclusão.

Palavras-chave: racismo contra indígenas, discriminação racista, exclusão, estudantes indígenas

Introducción

El racismo se funda relaciones de poder. Se expresa a través de prejuicios, estereotipos y prácticas discriminatorias que constituyen formas de violencia física y simbólica (Wieviorka, 2009). Consiste en la caracterización de un conjunto humano a partir de “atributos naturales, asociados a su vez a características intelectuales y morales aplicables a cada individuo relacionado con este conjunto y, a partir de ahí, adoptar prácticas de inferiorización y exclusión” (Wieviorka, 2009, p. 13).

Opera en el macronivel de grupos e instituciones favoreciendo a la naturalización de la desigualdad social, así como en el micronivel de la convivencia diaria dando lugar a procesos de desobjetivación (Van Dijk, 2007). Essed (1991), destaca la importancia de identificar tanto las macro propiedades del racismo, como las micro injusticias que se producen en la vida cotidiana en tanto aportan a perpetuarlo.

La argumentación racista se basa en la diferencia cualificada como

peligrosa y amenazante (Le Breton, 2015). Las marcas corporales tales como el color de piel, el rostro, y la vestimenta son atributos racializados en el marco de un sistema de dominación simbólica. Las diferencias negativizadas se convierten en un principio de legitimación de la desigualdad (Le Breton, 2015; Van Dijk, 2007).

El propósito de este artículo es contribuir a la construcción de un estado del arte sobre el racismo indígena en la escuela. La estrategia de búsqueda de antecedentes fue el uso de descriptores como racismo y escuela, violencia racista, discriminación racista, racismo indígena, así como también mediante la técnica “bola de nieve” a partir de la revisión de la sección de bibliografía de los trabajos académicos (Yuni y Urbano, 2014).

Se consultó catálogos de bibliotecas y revistas científicas en línea, bases de datos de centro de investigación especializados y organismos gubernamentales. Como resultado de la



búsqueda se han encontrado capítulos de libros, artículos científicos, actas de congresos y tesis de posgrado.

Para la organización de los antecedentes se confeccionó una planilla considerando los siguientes elementos: datos de autor, año y lugar de publicación, tipo de estudio y técnicas de recolección de información, variables consideradas, población y muestra, resultados y hallazgos.

En primera instancia se recuperan trabajos académicos de corte teórico que abordan el racismo en general y las particularidades de este fenómeno en la organización y constitución del Estado Nación argentino. La escuela tuvo un papel fundamental en el despliegue de estrategias ideológicas de carácter racistas para deslegitimar, anular e invisibilizar a las culturas de los pueblos indígenas e imponer un modelo civilizatorio europeo. Esta breve referencia histórica nos permite comprender, en términos de [Wieviorka \(2009\)](#), cómo “el racismo encuentra en los cambios contemporáneos los recursos para desplegarse nuevamente, a veces en formas clásicas, pero también en formas muy nuevas o renovadas” (p. 14).

En segunda instancia se presentan investigaciones de base empírica que identifican y analizan las expresiones

del racismo indígena en las prácticas institucionales, en las interacciones de la cotidianeidad escolar y en el currículum.

Racismo y Estado Nación Argentino

Desde una mirada de largo plazo estudiosos del tema como [Wieviorka \(2009\)](#) y [Van Dijk \(2007\)](#), abordan el racismo en las sociedades occidentales modernas, aunque admiten que sus expresiones anteceden a este periodo y no se vinculan exclusivamente con Europa occidental. [Wieviorka \(2009\)](#) sostiene que “la idea de relacionar el racismo a la modernidad puede ayudar a construir un marco conceptual señalando el espacio en cuyo interior se pueden desarrollar las ideas y las prácticas racistas” (p. 53).

[Perrière \(2021\)](#) y [Castellanos \(2001\)](#), señalan que la formación de los estados modernos y sus ideas de civilización promovieron, a través de diversas estrategias, las manifestaciones del racismo en Europa y América. La formación de estos aparatos políticos “resultó hegemónico no solamente en Argentina sino en América Latina” ([Perrière, 2021, p. 139](#)).

Rastrear como se construye y se extiende a gran parte del mundo la



noción de civilización de Europa Occidental es fundamental para comprender las expresiones históricas del racismo que acompañan este proyecto político profundamente hegemónico y homogeneizador. [Elias \(1987\)](#), sostiene que la civilización representa la autoimagen nacional, “la autoconciencia de Occidente” (p. 57).

...todo aquello que la sociedad occidental de los últimos dos o tres siglos cree llevar de ventaja a las sociedades anteriores o a las contemporáneas “más primitivas”. Con el término de “civilización” trata la sociedad occidental de caracterizar aquello que expresa su peculiaridad y de lo que se siente orgullosa: el grado alcanzado por su técnica, sus modales, el desarrollo de sus conocimientos científicos y su concepción del mundo (p. 57)

La formación de una “unidad social” ([Elias, 1987, p. 81](#)) supone compartir un sistema de valores que se diferencian de otras, pero que a la vez busca instaurarse como “modelo de la evolución social” ([Elias, 1987, p. 67](#)). Vale destacar que Elias utiliza la noción de evolución social como categoría técnica para explicar la integración progresiva a la unidad de normas y valores que conciernen a un Estado nacional organizado democráticamente. Se trata de un

cambio de composición considerado a largo plazo, en su ir y venir, en sus movimientos progresivos y regresivos. Es en este sentido que la civilización se presenta como un rasgo diferenciador y de superioridad.

Los habitantes de Occidente originan e imponen en amplias zonas del planeta un cambio de las relaciones y funciones humanas en relación con sus propias pautas de comportamiento. Convierten en dependientes a amplias zonas de la tierra, pero al mismo tiempo, en consonancia con las leyes objetivas de la progresiva división ellos mismos dependen de sus dependencias. ([Elias, 1987, p. 469](#))

El proceso de civilización precisó de una serie de instituciones para la vigilancia estricta de su propio comportamiento y para diferenciarse de otros grupos a los que intentan colonizar. [Elias \(1987\)](#), manifiesta que los motores de la civilización son la economía afectiva y el aumento de la sensibilidad. “La capacidad de regular las manifestaciones instintivas y emocionales se convierte en una forma dominante mediante la cual se emiten juicios sobre ciertos modales calificados como bárbaros” o “incivilizados” y se legitiman aquellos considerados “civilizados” (p. 104). La conciencia de superioridad occidental “justifica la dominación ejercida hacia gran



parte del mundo extraeuropeo” (Elias, 1987, p. 96).

Para Quijano (2000), la diferencia que se estableció entre los evolucionados europeos y los que debían evolucionar hacia esas formas de vida fue la base para legitimar el modelo político, económico, cultural y religioso de Occidente en Latinoamérica.

Particularmente en Argentina el proceso de civilización tiene características propias, aunque el modelo occidental ha sido una inspiración para los intelectuales y políticos más influyentes que idearon una ingeniería social para llevar a cabo la construcción del Estado Nacional en el siglo XIX (Krotsch y Gebara, 2016).

Van Dijk (2007) advierte que “la Europa racista ha sido un ejemplo para la política, la literatura y la ciencia latinoamericana” (p. 22). En este sentido, tomando los aportes de Villalpando (2005), se puede aludir a un racismo importado que retoma el modelo de sociedad europea para establecer jerarquías de superioridad e inferioridad en la sociedad Latinoamericana.

El Estado argentino se construye con base en la negación histórica y sostenida de los pueblos indígenas, a

quienes se los ha considerado como enemigos del progreso y de la civilización por sus creencias, valores, formas de vida y lenguas. Europa Occidental es el modelo cultural, económico y político que se busca seguir, en este marco los discursos políticos remiten a una presunta superioridad racial atribuida a los europeos (Margulis, 1999).

Ahora bien ¿cómo se instala la idea de un nosotros superior y un ellos inferior sobre la que se basa la dominación material y simbólica de unos sobre otros? Tijoux y Palominos (2015), sostiene que la construcción de una diferencia racial basada en la cultura (creencias, religión, lengua, cosmovisiones) y en las marcas corporales (el color de piel, de pelo, la vestimenta) está en la base de procesos de negación, invisibilización, rechazo, explotación y genocidio.

El discurso racista que se elaboró sobre los otros (los pueblos indígenas, inmigrantes que no se ajustaban a las preferencias hegemónicas, mujeres y la militancia obrera comunista y anarquista) actuaron como un terreno fértil para legitimar las prácticas y discursos hegemónicos modernos (Belvedere *et ál.* 2007).

...buena parte de lo que se diagnosticaba como diferencia era leído en clave biologicista ubicando



la codificación de las diferencias en la naturaleza esencial de los diversos grupos interpelados. El tratamiento —a menudo sangriento— de estas diferencias cargó el relato de un sentido épico y colocó en un sitio destacado la imagen del “crisol de razas”, prueba indiscutible de la metafórica integración (por fundición) de las diferencias (*Belvedere et ál.*, 2007, p. 37).

La metáfora del crisol de razas fue parte de una ingeniería social para lograr la argentinización. Con ello se buscó “desaparecer todo vestigio de las razas preexistentes y del conflicto de clases que esa heterogeneidad había originado” (*García, 2009, p. 8*). Así se legitimó la idea de una sociedad conformada por diversos grupos que compartían un mismo ideal y se fusionaban en una comunidad republicana e igualitaria (*Golay, 2013*), aunque en el fondo se trataba de una violenta integración de las diferencias (*Belvedere et ál.*, 2007). Esta forma de “racismo con distancia” (*Zizek, 1998, p. 172*) se expresa en la diferenciación de otros, en esa distancia establecida radica la posibilidad de asimilar y absorber las identidades étnicas en un nosotros argentinos.

La escuela ocupó un papel fundamental en el proceso de civilización

que promovía e impulsaba el Estado argentino. Las instituciones educativas se poblaron de dispositivos disciplinadores que contribuyeron a instituir los valores modernos a través de la transmisión de saberes hegemónico, de la enseñanza de la lengua castellana, del ejercicio de autorregulación de las emociones y de la modelación de las conductas (*Ascolani, 2010*).

El propósito central fue la formación de una ciudadanía desindigenizada (*Perrière, 2021*) que expresara “los más altos valores y buenas costumbres”. En este sentido, los hombres de la modernidad tenían como deber ético y moral “comunicar los adelantos de la civilización europea” (*Lionetti, 2005, p. 1247*).

La escuela ha constituido el vehículo más efectivo para popularizar el proyecto de modernización nacional basado en el mestizaje (...) trataba de educar a seres humanos iguales, sin tener en cuenta sus particularidades individuales ni la identidad cultural de los determinados grupos sociales; era un gran proyecto homogeneizador que pretendía modernizar el país mediante la castellanización y la alfabetización de las “degradadas razas” negra e indígena, para así facilitar su asimilación. (*Castillo y Pardo, 2007, p. 195*)



El borramiento de las memorias colectivas de los grupos minoritarios fue la tarea central de la escuela que se viabilizó a través de la premisa de una educación común, laica, gratuita y obligatoria.

En la actualidad los prejuicios racistas que circulan sobre los pueblos indígenas se vinculan a sus modos de vivir, a su lengua, a sus cosmovisiones y saberes (Artieda y Rosso, 2020; Novaro y Hecht, 2017). Estas creencias distorsionadas y generalizadas dan lugar a prácticas y discursos racistas (Elias y Scotson, 2016) que se pueden manifestar de manera relativamente instrumental por medio de las instituciones, pero también a través de los miembros que pertenecen a grupos racializados cuando estos se vuelven contra otros inferiorizados (Wieviorka, 2009).

En Argentina la expropiación de los territorios de los pueblos indígenas y el desmonte para el cultivo de la soja transgénica principalmente tiene como consecuencia el éxodo rural, la muerte por desnutrición, la pobreza extrema y la concentración de la riqueza en manos de unos pocos (Álvarez, 2017).

Bajo argumentos racistas como “las condiciones arcaicas de vivir” o el “atraso” de sus modos de producción

“se despliegan negocios civilizados en espacios vitales” pertenecientes a los pueblos indígenas (Álvarez, 2017, p. 311).

Frente a un proceso de negación histórica y sostenida, el Estado argentino inició en la última década el desarrollo de un Plan Nacional contra la Discriminación que considera tres ejes centrales: racismo, pobreza y exclusión social. Entre las acciones que lleva a cabo se encuentra una línea de investigación que tiene como propósito identificar experiencias, percepciones y representaciones sobre la discriminación por la edad, el género, la orientación sexual e identidad de género, la nacionalidad, la pertenencia a un pueblo indígena, por la discapacidad y las creencias político-ideológica y religiosa.

Con base en ello se propone la elaboración de criterios e indicadores útiles para el diseño de políticas antidiscriminatorias y antirracistas (INADI, 2005). En el marco de la investigación se aplicó un cuestionario y se realizó entrevistas a personas de 18 a 74 años. El primer estudio se llevó a cabo en el año 2009, el segundo en el 2013 y el último en el 2019. No obstante, se han publicado los resultados de la segunda y tercera edición.



En lo que respecta específicamente a la discriminación por ser indígena, los resultados del segundo estudio (2013), dan cuenta que el 42 % de las personas encuestadas en el nivel nacional percibe que los pueblos indígenas están entre los ocho grupos que sufre discriminación en el país. El 49 % indica que sufrió en forma directa la discriminación por ser indígena. El 64 %, que incluye a indígenas y no indígenas, señala que presencié situaciones de discriminación por la condición étnica.

El cuestionario incluye además la siguiente frase: “las comunidades indígenas deberían hacer un mayor esfuerzo de integración a la cultura general” con opción de acuerdo y desacuerdo. El 38,9 %, en el nivel nacional, indica que está de acuerdo. No obstante, esta cifra se eleva en Salta (65 %), Corrientes (63 %) y Chaco (60 %), provincias en las cuales la presencia de los pueblos indígenas es significativamente mayor que en a las demás. Respecto a los ámbitos donde las personas indígenas sufrieron la discriminación se encuentra el laboral (34,2 %), educativo (32,5 %), las instituciones públicas y centros de salud (10,6 %), la vía pública (7 %) y el barrio (6,5 %).

En la [tercera edición \(2019\)](#), el 60 % de los encuestados a nivel nacional

percibe que la discriminación es hacia los indígenas, este porcentaje supera a la segunda edición (49 %) del año 2013. Un 89 % indica que sufrió discriminación por ser indígena. En esta versión se presentan dos frases; “las comunidades indígenas deberían hacer un mayor esfuerzo de integración a la cultura en general” y “los pueblos indígenas no tienen derecho a reclamar sobre la propiedad de las tierras que ocupan. Los terrenos son de quien los paga”, frente a las cuales un 10 % manifiesta estar de acuerdo con la primera y un 18 % con la segunda.

En cuanto a los ámbitos donde se sufre la discriminación, el informe no detalla con relación a cada grupo, sino más bien en términos generales. Entre los más destacados se encuentran las redes sociales e Internet (84 %), el ámbito educativo (79 %), laboral (74 %), los medios de comunicación (69 %), entre otros.

En términos generales, entre la [segunda \(2013\)](#) y [tercera edición \(2019\)](#) se puede advertir que las experiencias de discriminación por ser indígena aumentaron significativamente (se elevó de 49 % a 89 %). Sin embargo, las representaciones estigmatizantes de la sociedad en general sobre los pueblos indígenas disminuyeron considerablemente. Si bien los ámbitos donde



se vivencia y se presencia la discriminación se han modificado, llama la atención que el espacio educativo se mantenga en el segundo lugar con un alto porcentaje en el último caso.

Por su parte, en el 2018, la *Cátedra Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)* presenta un plan de acción con Iniciativas para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior en América Latina. Desde entonces llevó a cabo tres campañas de las que participan Instituciones de Educación Superior de distintos países de América latina. La definición de líneas de investigación, campañas de comunicación pública y propuestas de políticas públicas son las principales acciones desarrolladas.

En lo que refiere a las investigaciones llevadas a cabo en el marco de la cátedra UNESCO, estas abordan las expresiones del racismo hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes en las universidades públicas de países como Argentina (Mato, 2020; Ivanoff, Miranda, Peralta y Loncon, 2020), Colombia (Ocoró y Mazabel, 2021; Castillo, 2020; Revollo, 2020; Quintero, 2020), Ecuador (Cervantes y Tuaza, 2021), México

(Varela y Pech, 2021; Bedolla, 2020; Valenzuela *et ál.*, 2020), Brasil (Gomes do Nascimento, 2021) y Chile (Sparosvich, 2020). Éstas se focalizan en la incidencia del racismo en el acceso, las trayectorias y el egreso de las instituciones de educación superior, pero también en la calidad de la formación que ofrecen.

Desde una perspectiva crítica y de largo plazo ponen en debate la articulación entre el racismo sistémico e institucional y el cotidiano. Dan cuenta de que el institucional se expresa en la centralización y urbanización de las universidades, en las ofertas académicas que responden al sistema económico dominante, en los planes de estudio donde se establecen conocimientos occidentales y en las actividades de aprendizaje institucionalmente acreditables de carácter monoculturales.

El racismo cotidiano se manifiesta en la convivencia diaria mediante categorías sociales de racialización tales como “negro”, “mulato” e “indio” que circulan en las interacciones diarias. Estas marcas estigmatizadas operan como criterios de selección, clasificación y jerarquización en las instituciones universitarias y conllevan procesos de exclusión y autoexclusión.



Expresiones del racismo indígena en la escuela

Los estudios empíricos incluidos dentro de la perspectiva socioeducativa son en su mayoría provenientes de las ciencias de la educación, la sociología y la antropología; y analizan las expresiones del racismo indígena en las prácticas institucionales, en las interacciones de la cotidianidad escolar y en los contenidos escolares de los manuales y del currículum.

Vale destacar que los sistemas educativos en América Latina se organizaron en función de las demandas de un Estado Nación con características homogeneizantes (Hernández, 2021; Borrás, 2018). Ello implicó la negación, invisibilización y aculturación de aquellos grupos culturalmente distintos tales como los pueblos indígenas.

En contextos actuales el reconocimiento de la diversidad cultural y los esfuerzos por reivindicarla desde la escuela se tensionan con lógicas de carácter normalizador y homogeneizador. El uso de uniforme, las formaciones (como ritual de bienvenida previo a acceder al aula), la regulación del tiempo, la estructuración de los espacios, la presencia de símbolos y los actos escolares son algunas prácticas que persisten desde

el momento fundacional de las instituciones educativas (Borrás, 2018).

Además, la separación por sexo de los estudiantes (en las filas para la entrada, por ejemplo) y el adultocentrismo (que se manifiesta en las normas de convivencia, los rituales de saludos a docentes, entre otros) son prácticas naturalizadas que guardan un profundo sentido heteronormativo y autoritario.

Borrás (2018), destaca en sus investigaciones sobre discriminación racista en la escuela secundaria que las transgresiones a las normas escolares son criminalizadas y estigmatizadas. Expresiones de docentes y directivos tales como “delincuente” o “vagabundo” por no cumplir con el uniforme escolar o “india” por el peinado que llevan las estudiantes, responden a una discriminación racista en la medida en que esencializa y negativiza aspectos de otras culturas.

En la vida escolar es recurrente la alusión a la categoría “indio” para descalificar comportamientos, modos de hablar y formas de vestir que conllevan sentimientos de vergüenza y humillación (Kaplan y Sulca, 2021, Padawer, 2017, Hernández, 2021).

Al respecto, Duschatzky (1999), plantea que el horizonte de la inclusión no cuestiona la configuración



institucional, los valores y los principios de legitimidad no se alteran, solo se trata de acoger a la diversidad en las estructuras establecidas.

Asimismo, las condiciones de existencia de estudiantes indígenas también son objeto de estigmatización. [Hernández \(2021\)](#) indaga las causas de las desventajas escolares de las infancias indígenas que migran con sus familias a la ciudad de México en busca de mejores condiciones de vida. Sin embargo, en la ciudad las familias indígenas se asientan en barrios empobrecidos, con situaciones persistentes de violencia, en viviendas precarizadas en las que conviven con otras familias, acceden a empleos informales de los cuales participan estas infancias, pues su “ayuda” es fundamental para la sustentabilidad alimentaria familiar.

La pobreza y el trabajo infantil son las causales más importantes del ausentismo y la deserción escolar. Particularmente, las consecuencias del trabajo infantil se advierten en las inasistencias, las llegadas tardes y el cansancio que hace que los menores se duerman en clases. Asimismo, la falta de acceso a los servicios como el agua y la luz incide en la falta de higiene y en el estado de salud de los estudiantes indígenas y de sus familias. Estas condiciones

de vida refuerzan representaciones estigmatizantes y prejuicios racista que se advierten en nominaciones tales como “sucios”, “descuidados”, “callados”, “dejados” ([Hernández, 2021](#); [Aveleyra et ál., 2022](#)).

Se trata de una tipificación racial que se basa en un código de clasificación que distingue entre un nosotros no indígenas superiores y un ellos indígenas inferiores. A través de estos discursos se contribuye a la esencialización de la pobreza, pues se la considera como propias de las familias, de sus culturas y no como consecuencia de la desigualdad social e histórica que los afecta.

La lengua, las prácticas y los saberes indígena se tornan indicadores de “salvajismo” y “atraso” en el ámbito escolar ([Aveleyra et ál., 2022](#)). La cultura indígena es considerada como una “barrera”, un “problema” para la escolarización ([Mamaní, 2019](#)). Una forma de resolver tales problemas es la castellanización y la enseñanza de conocimientos que les permitan avanzar en la escolarización y en la integración a la sociedad ([Sulca, et ál., 2022](#)).

Estas connotaciones negativas atribuidas a estudiantes indígenas conllevan sentimientos de vergüenza, miedo y humillación y,



eventualmente, los lleva a abandonar la escuela (Aveleyra *et ál.*, 2022; Hernández, 2021).

Con relación en las manifestaciones del racismo en el currículum escolar (Baronnet y Morales, 2018) es evidente que su definición centralizada deja de lado otros conocimientos y formas de enseñanza. Las materias disciplinares parcelan los conocimientos y dificultan una comprensión integral e interdisciplinar de los fenómenos sociales, a la vez que tienden a la generalización de los aprendizajes. Ello se opone a los aprendizajes comunitarios desde las cosmovisiones indígenas donde todo está conectado.

El currículum hegemónico es una estrategia de aculturación y una forma de violencia epistémica en la medida en que legitima unos conocimientos y excluye a otros. La anulación de las diversas culturas de los contenidos que se transmiten en la escuela tiene como efecto que los estudiantes no se sientan reconocidos en las aulas. Ello se debe, “a que los grupos sociales, culturales, lingüísticos, y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni tampoco en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares” (Torres, 2012, p. 3). No

obstante, “si alguna vez aparecen algunos datos sobre ellos, no se sientan reconocidos porque, o bien se basan en informaciones distorsionadas o se recurre a noticias, dibujos y fotos que les ridiculizan o desvalorizan” (Torres, 2012, p. 39).

Entonces, a través de los documentos curriculares y los manuales escolares se sostiene un modelo de ciudadano y se legitima un modo de vida urbano-industrial que deslegitima a las culturas ancestrales de los pueblos indígenas (Berkin y Le Mûr, 2017).

Por su parte Novaro y Hecht (2017) y Jiménez (2012), sostienen que muchas veces en la escuela se presenta la cultura indígena de manera ahistórica, esencializada o folklorizada. Ello sucede cuando el currículo apunta al “rescate de la cultura tradicional”, pues se tiende a cristalizar el pasado y desconocer o negar el agenciamiento histórico que impide reconocer, valorar y reivindicar las culturas indígenas contemporánea; y con ello a deslegitimar la identidad actual de estudiantes indígenas.

En este mismo sentido, Mujica (2007), expresa que la esencialización y la folklorización de las identidades tienden a destruir los procesos sociales de formación de las culturas en la medida en que



tienden a cristalizarlas. “La búsqueda de las esencias culturales termina no solo por desplazar el sentido que los grupos quieren dar a su corpus cultural, sino que los objetiviza y los limita a través de los estereotipos” (p. 30). Las imágenes estereotipadas convierten a niños, niñas y jóvenes indígenas en objetos de desprecio y de exclusión sistemática.

A modo de cierre

Existe una basta producción académica sobre el racismo indígena en el ámbito escolar que posibilita comprender la complejidad del fenómeno desde una perspectiva multidimensional y de largo plazo.

Los resultados de las investigaciones sistematizadas dan cuenta del modo en que el racismo logra acomodarse a cada contexto social y escolar y actuar con eficacia en la producción y reproducción de la desigualdad. No obstante, no basta con visibilizar las expresiones del racismo despojados del tejido social, sino que hay que evidenciar sus raíces para poder actuar en consecuencia.

Diversos autores (Wieviorka, 2009; Van Dijk, 2007; Segato 2007) sostienen que el racismo se aprende en el seno de la familia, de la escuela, las redes sociales y los medios de

comunicación, se naturaliza en la vida cotidiana y se reproduce a través del lenguaje verbal y corporal. En este sentido el cambio es posible mediante el acceso a las diversas formas del discurso público como el político, el de los medios de comunicación, el de la educación y la investigación. “Si el discurso público de los grupos étnicos minoritarios no hace del racismo una cuestión pública, la dominación étnica por lo general no cambia” (Van Dijk, 2007, p. 22). La escuela como espacio de resistencia y transformación tiene un papel fundamental en desaprensión de prácticas y discursos discriminatorios a través de una pedagogía antirracista (Mato, 2020; Jiménez, 2012).



Referencias

- Álvarez, S. (2017). Formas de racismo indio en la Argentina y configuraciones sociales de poder. *Prohistoria*.
- Artieda, T., Roso, L. y Luján, A. (2020). Política de inclusión y propuesta de formación intercultural en la Universidad Nacional de Nordeste, con aportes para desarticular la discriminación racial. En D. Mato (coord.) *Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas el racismo* (pp. 107-118). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ascolani, A. (2010). Emociones y autocontrol en la escuela primaria argentina (primera mitad del siglo XX), *Revista IICE*, 11-26.
- Aveleyra, R., Aliata, S. y Benítez, J. (2022). Racismo y pueblos indígenas en contextos socioeducativos de la provincia de Chaco, Argentina. *Pueblos indígenas y educación*, (68) 23-40. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/23697/4/PIE%2068.pdf>
- Baronnet, B., Morales, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 14, (2), 19-32.
- Bedolla, D. (2020). Los estudiantes indígenas y la discriminación en la Universidad Autónoma de México. En D. Mato (Coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp.343-356). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Belvedere, C., Caggiano, S., Casaravilla, D., Courtis, C., Halpern, G., Lenton, D., y Pacecca, M. (2007). Racismo y discurso: una semblanza de la situación argentina. En Van Dijk, T. (Coord.), *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 35-88). Barcelona.
- Berkin, S. y Le Mûr, R. (2017). Racismo en la imagen de los indígenas en los libros de texto gratuitos (2012-2015). *Comunicación y sociedad*, (28), 11-33.
- Borrás, L. (2018). Homogeneidad, diversidad y diferencia. Aproximaciones desde el estudio de las discriminaciones en la Escuela Secundaria Pública de la Ciudad de México. En B. Baronnet, G. Fregoso y F. Domínguez Rueda (Coord.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 87-102). Universidad Veracruzana.
- Castellanos, A. (2001). Notas para estudiar el racismo hacia los indios de México. *Papeles de Población*, 7 (28), 165-179.
- Castillo, E. (2020). Sentí que estaba en el lugar equivocado. Voces y rostros de la discriminación y el racismo en la vida universitaria. En D. Mato (Coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 269-276). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Castillo, S. y Pardo, G. (2007). Discurso y racismo en Colombia. Cinco siglos de invisibilidad y exclusión. En Van Dijk, T. (Coord.), *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 181-228). Barcelona.



- Cervantes, M. y Tuaza, L. (2021). Racismo y universidades en el Ecuador. *Universidades*, 72 (87), pp. 35-50.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Fondo de Cultura Económica.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. Sage Publications.
- García, L. (2009). Genealogía del cuerpo argentino. *Revista de Filosofía*, 64, 1-6.
- Golay, I. (2013). *Argentina "crisol de razas: ficción y realidad"*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-076/5>
- Gomes do Nascimento, R. (2021). La universidad no está preparada para la diversidad: racismo, universidades y pueblos indígenas en Brasil. *Universidades*, 72 (87), pp. 113-126.
- Hernández, D. (2021). La producción de la desventaja escolar. Etnografía de infancias indígenas y migrantes en la Ciudad de México. *Confluente*, XIII, (2), 108-129. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/13401>
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. (2005). *Hacia un plan nacional contra la discriminación: la discriminación en Argentina*. <https://www.argentina.gob.ar/>
- Ivanoff, S., Miranda, M., Peralta, V. y Loncon, D. (2020). El racismo y sus manifestaciones en instituciones de educación superior. En D. Mato (Coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp.37-52). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Jiménez, Y. (2012). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. SEP-CGEIB.
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. (2021). Racismo y pueblos indígenas en Argentina. Retos para la micropolítica escolar. *InterNaciones*, 9, (22), 161-181.
- Krotsch, L. y Gebara, A. (2016). Civilización, fronteras y construcción del Estado Nacional Argentino: Domingo Faustino Sarmiento. En Kaplan, C. V. y Magda, S. (Eds.). *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*, (pp. 51-76). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior* (2018). Cátedra UNESCO "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. <https://unesco.untref.edu.ar/>



- Le Breton, D. (2015). Racismo y percepción sensorial del otro. *Revista Topía*, 74.
- Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (27), pp. 1225- 1255.
- Mamani, J. L. (2019). *La escolarización indígena: la Educación Intercultural Bilingüe en el currículo de los maestros de primaria en Salta, Argentina* [Tesis de Maestría]. Repositorio Institucional FILO: UBA <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/12974>
- Mapa Nacional de la Discriminación. (2013). *Segunda serie de estadísticas sobre discriminación en Argentina*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. <https://acortar.link/rAeQwL>
- Mapa Nacional de la Discriminación. (2019). *Tercera edición*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. <https://acortar.link/zbrl3f>
- Margulis, M. (1999). La racialización de las relaciones de clase. En M. Margulis y M. Urresti (Comp.) *La segregación negada. Cultura y discriminación social* (pp. 1-19). Buenos Aires.
- Mato, D. (2020). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Las múltiples formas del racismo*. Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mujica, L. (2007). Hacia la formación de las identidades. En J. Anson y F. Tubino (Edit.) *Educación en ciudadanía intercultural Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 11-36). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Novaro, G. y Hecht, C. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Argumentos*, 57-77.
- Ocoró, A. y Mazabel. (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 87, pp. 16-33.
- Perrière, H. (2021). Pueblos indígenas y enseñanza de la historia en perspectiva intercultural en escuelas secundarias del sur bonaerense (Argentina). *Runa*, 135-152.
- Quijano, A. (2000). ¡Qué tal raza! *Revista del CESLA. Internacional Latin American Studies Review*, (1), 192-200.
- Quintero, A. (2020). Racismo y discriminación en la universidad colombiana. En D. Mato (Coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp.307-324). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Revollo, H. (2020). Juvenicidio simbólico y moral: experiencias de las comunidades étnicas en la universidad de Huila, Colombia. En D. Mato (Coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes*



- en América Latina. *Las múltiples formas del racismo* (pp. 277-290). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En J. Ansion y F. Tubino (Edit.), *Educación en ciudadanía intercultural Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 63-90). Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sparosvich, A. (2020). Racismo estructural y programas de cupos especiales para estudiantes mapuches willincé; resistencia étnica e interculturalidad en la educación superior chilena. En D. Mato (Coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 251-268). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Sulca, E.; Guanuco, R. y Vega, B. (2022). Procesos de escolarización secundaria de jóvenes wichi. Desigualdad, obligatoriedad y perspectivas a futuro. *Entramados*, 9, 250-260.
- Tijoux, M. y Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Revista Polis*, 42, 1-23.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Valenzuela, G., Reyes, E., Villegas, I. y Santos, C. (2020). Aproximación al racismo y la discriminación en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, México. En D. Mato (Coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 369-382). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Van Dijk, T. (2007). Discurso racista. En J. J. Igartua y C. Muñiz (eds.), *Medios de comunicación y sociedad* (pp. 9-16). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Varela, A. y Pech, B. (2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades*, 72 (87), pp. 53-71.
- Villalpando, W. (2005). *La discriminación en Argentina. Diagnóstico y propuestas*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.
- Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo internacional. En F. Jameson y S. Zizek (Coord.) *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Paidós.



Proyectos para la abolición de la esclavitud en Brasil: las perspectivas de Joaquim Nabuco y Luís Gama¹

Projects for the abolition of slavery in Brazil: the perspectives of Joaquim Nabuco and Luís Gama

Projetos pela Abolição da Escravatura no Brasil: as visões de Joaquim Nabuco e Luís Gama

Sales Augusto dos Santos
Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NUPEX)
Centro Universitário UNIVICOSA
<http://orcid.org/0000-0002-0856-6653>

Luis Gustavo de Paiva Faria
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
<http://orcid.org/0000-0003-0603-4642>

Recibido: 25 septiembre 2023 - Aceptado: 13 noviembre 2023



Resumen:

En este artículo buscamos comparar los *proyectos para la abolición* de Joaquim Nabuco y Luís Gama, realizando un relevamiento parcial de sus respectivas características y puntos de partida. Así, verificamos diferencias y similitudes entre sus propuestas y sus posiciones políticas e ideológicas para concretarlas. Se sostiene el argumento de que el proyecto abolicionista



¹ Una versión anterior de este artículo fue publicada, en portugués, en la *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-31, e020078, 2020. Se puede consultar en: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/848>

Los autores agradecen la traducción del texto del portugués al español por parte de Paula Cristina Vilas y Ana Terra Leme da Silva.

emprendido por Nabuco, entendido aquí como representante de las élites dirigentes de ese contexto histórico, es diametralmente opuesto al proyecto de Luís Gama, ex-esclavizado que logró ser poeta y abogado antiesclavista. Ambos actúan como intelectuales orgánicos (cf. Gramsci, 1982) de sus clases de origen. El primero defendía que la abolición fuera conducida por hombres libres, pero deliberada en el Parlamento; por lo tanto, sin la participación de los/las esclavizados/as y con el objetivo último de emblanquecer a Brasil. El segundo defendía que la conquista de la libertad contaba con la participación efectiva de los/las esclavizados/as, inclusive con el uso de la violencia, como, por ejemplo, el asesinato de los amos por parte de los/las esclavizados/as.

Palabras clave: Luís Gama; intelectual orgánico; Joaquim Nabuco; proyecto de abolición



Abstract:

This article compares the abolition projects of Joaquim Nabuco and Luís Gama, making a partial assessment of their respective characteristics and starting points. Differences and similarities between their proposals and their political and ideological positions are reviewed. It is argued that the abolitionist project undertaken by Joaquim Nabuco, understood here as a representative of the ruling elites of that historical context, was diametrically opposed to the project of Luís Gama, a former slave who managed to become a poet and anti-slavery lawyer. Both of them acted as organic intellectuals (in the Gramscian perspective) of their classes of origin. Nabuco maintained that abolition should be conducted by free men but that its deliberation should be done in Parliament; therefore, without the participation of the enslaved people and aiming at the ultimate goal of whitening Brazil. Gama maintained that the conquest of freedom should involve the effective participation of the enslaved, even with the use of violence, including the killing of the masters.

Keywords: Luís Gama; Joaquim Nabuco; abolition project; Brazil; slavery.



Resumo:

Este artigo compara os projetos de abolição de Joaquim Nabuco e Luís Gama, fazendo um balanço parcial de suas respectivas características e pontos de partida. Verifica-se as diferenças e semelhanças entre suas propostas e suas posições políticas e ideológicas. Argumenta-se que o projeto abolicionista conduzido por Joaquim Nabuco, entendido aqui como um representante das elites dominantes daquele contexto histórico, é diametralmente oposto ao projeto de Luís Gama, um ex-escravo que conseguiu se tornar poeta e advogado antiescravista. Ambos atuaram como intelectuais orgânicos (na perspectiva gramsciana) de suas classes de origem. Nabuco defendia que a abolição deveria ser conduzida por homens livres, mas que sua deliberação deveria ser no Parlamento; portanto, sem a participação dos escravizados e



com o objetivo final de branquear o Brasil. Gama defendia que a conquista da liberdade deveria contar com a participação efetiva dos escravizados, inclusive com o uso da violência, como o assassinato dos senhores.

Palavras-chave: Luís Gama; Joaquim Nabuco; projeto de abolição; Brasil; escravidão.

Introducción

Hijo de una negra libre, pero esclavizado tras ser vendido a los diez años por su propio padre, Luís Gonzaga Pinto da Gama fue un personaje peculiar en la vida política y cultural brasileña del siglo XIX (Ferreira, 2007). Residente, en esa época, en la provincia de São Paulo, fue autodidacta en varias áreas del conocimiento, habiendo actuado profesionalmente como abogado, periodista y poeta. Después de aprender a leer y escribir, descubrió documentos que confirmaban aquello de lo que estaba convencido, la ilegalidad e injusticia de su esclavización, después de años de ejercer oficios como un esclavizado urbano. Huyó de esa condición para convertirse en un hombre libre. Pero, más que eso, un sujeto comprometido con la política de su tiempo, ya que era un asumiendo republicano radical. Así, fue un opositor sin tregua de la esclavitud, habiendo actuado como abolicionista, liberando personalmente a más de quinientos esclavizados (Gama, 2005, p. 170), además de ser crítico con instituciones conservadoras

como la Iglesia católica y el Imperio (Ferreira, 2007).

Llama la atención, sin embargo, la poca atención con que se trata la trayectoria de Luís Gama en los currículos escolares y universitarios, en comparación con otros intelectuales que abordaron temas idénticos o similares a los que enfrentó este autor, como, por ejemplo, el también abolicionista Joaquim Nabuco, contemporáneo de Gama. Así como también Castro Alves, poeta cuya temática referida al abolicionismo y antiesclavismo estaba presente también en la obra poética de Gama, aunque, desde una perspectiva social diferente. Mientras Castro Alves se asumía como interlocutor de los negros esclavizados, Gama enunciaba y encarnaba la propia voz del/la esclavizado/a, habiendo sido él mismo esclavizado, cuestionando las instituciones y la posición subalternizada e inhumana de los negros en la estructura social decimonónica (Ferreira, 2017). Al respecto, la escritora Zilá Bernd los distingue de la siguiente manera:



Para nosotros, Luís Gama representa una poesía de lo negro, mientras que Castro Alves [está] ligado a una corriente poética que eligió al negro y su desdichada condición en América como foco temático principal. Mientras Castro Alves critica las reglas del juego que permitían que hubiera esclavos, Luís Gama va más allá y critica el juego mismo: el falso humanitarismo de quienes defendían la abolición (...). La poesía de Luís Gama corresponde a un habla *transgresora* que alcanza al blanco con el mismo instrumento que éste creó para marginalizarlo. (Bernd, 1988, pp. 56-67)

A diferencia del autor de ascendencia africana, Joaquim Nabuco juzgaba tener un mandato para los/las esclavizados/as o, como él mismo afirma, tenía un “poder notarial” de los oprimidos (Nabuco, 1938, p. 26), pensamiento ratificado por el sociólogo Fernando Henrique Cardoso durante su discurso de asunción como presidente de Brasil, el 1.º de enero de 1995, en el Congreso Nacional:

Joaquim Nabuco, el gran propagandista del abolicionismo, pensaba en sí mismo y en sus compañeros como titulares de un “mandato de la raza negra” - mandato que no era dado por los esclavos, ya que ellos no tendrían

los medios para reclamar sus derechos, pero que los abolicionistas asumían de todos modos, porque sintieron en el corazón el horror de la esclavitud y porque entendieron que sus grilletes mantenían al país entero atrapado en el atraso económico, social y político. (Cardoso, 1995, p. 27)

Blanco, de familia esclavista, hijo del Senador José Tomás Nabuco de Araújo Filho, quien también fue Ministro de Justicia, el abolicionista Joaquim Nabuco hablaba, como se verá a lo largo de este artículo, en nombre de los/las esclavizados/as, pero, desde el punto de vista de los señores de la casa grande², ya que su objetivo final era emblanquecer al Brasil (Santos, 1997). Al igual que su padre, Joaquim Nabuco también ejerció cargos públicos y políticos, ya que fue diputado federal por la provincia de Pernambuco de 1879 a 1880 y de 1885 a 1889, además de embajador de Brasil en los Estados Unidos de América (EE. UU.), de 1905 a 1910. Además, fue uno de los fundadores de la Academia Brasileira de Letras (ABL) (Santos, 1997). Pero, lo importante a señalar aquí, es que Joaquim Nabuco no fue mencionado sin razón por Cardoso (1995), quien ya afirmó

2 Nota de Traducción: *casa grande* en Brasil, en este contexto se refiere a la casa señorial esclavista.



que Nabuco lo influenció política y sociológicamente (Cardoso, 2013). O sea, Nabuco era y sigue siendo un intelectual ampliamente reconocido en el medio académico brasileño, a diferencia de Luís Gama. En otras palabras, el primero tuvo y tiene visibilidad académico-política, a diferencia del segundo, que es un ejemplo de marginación literaria e histórica.

Cabe señalar que la discusión en torno a la visibilización de personas (blancas, indígenas, amarillas, negras, etc.) que fueron personajes cruciales en la vida social, política o cultural del país no se hace de manera neutral por intelectuales e instituciones sociales. Es imperativo considerar que, el establecimiento de personajes históricos permea una narrativa establecida en confrontaciones políticas, no siempre pacíficas, ni restringidas al ámbito discursivo, y se basa en la noción de identidad cultural nacional (Hall, 2005). Esta narrativa, en el campo artístico, se materializa mediante el concepto de canon literario. ¿Por qué algunos/as autores/as son considerados/as clásicos/as consagrados/as y otros/as no? ¿Calidad literaria o científica?

Debemos registrar que, sociológicamente, se comprende que el

establecimiento de autores y obras clásicas está sujeto a variaciones históricas e inmerso en disputas intelectuales y políticas (Alexander, 1999), lo que posiciona al canon como una construcción social involucrada en relaciones de poder históricamente disputadas. Sin embargo, este no es el centro de nuestra discusión, en este momento, lo que nos impide hacerlo aquí, ya que el objetivo central de este artículo es comparar los proyectos de abolición de Joaquim Nabuco y Luís Gama, verificando las diferencias y similitudes entre sus propuestas y sus posiciones políticas e ideológicas, como veremos a continuación.

Las élites dirigentes brasileñas y el proceso de abolición

Según Santos (1997, pp. 11-12), el período de transición del trabajo cautivo al trabajo libre en Brasil, que comienza en la segunda mitad del siglo XIX, es, generalmente, interpretado a través de la noción de herencia de la esclavitud, como en Fernandes y Bastide (1955), Fernandes (1978) y Cardoso (1960), según la cual los negros en el período posabolición no constituían la fuerza de trabajo del emergente mercado laboral libre, debido a las características culturales interiorizadas durante el período en el cual



estuvieron esclavizados, razón por la cual se prefirió a los inmigrantes europeos en lugar de ellos.

A pesar de la plausibilidad de este argumento, Santos (1997) interpreta o comprende la formación de este mercado desde una perspectiva diferente; es decir, no centrada solo en la socialización de los negros en y para el trabajo esclavo (cf. Fernandes y Bastide, 1955; Fernandes 1978), a saber, de los negros como portadores de una “mentalidad y (...) hábitos de esclavos, que eran incompatibles con el libre trabajo asalariado en las industrias” (Cardoso, 1960, p. 43). Para Santos (1997) no se puede ignorar la perspectiva racista de los exterratenientes y futuros capitanes de la industria, en ese momento de génesis, de la patronal industrial brasileña. Esta perspectiva es señalada por uno de los discípulos de Florestan Fernandes, Octávio Ianni, cuando afirma que “el dilema que se cierne sobre la existencia del negro, después de 1888, se puede resumir en los siguientes términos: ni él estaba preparado para vender su fuerza de trabajo, ni el empresario estaba preparado para comprarla” (Ianni, 1972, p. 216).

Desafortunadamente, Ianni no exploró el hecho de que el empresario no estaba preparado para comprar la fuerza de trabajo de los negros al comienzo de la formación del mercado

de trabajo libre en Brasil. De haber seguido este camino, habría observado que el racismo formaba parte de las “condiciones culturales heredadas de la esclavitud” por parte de los empresarios. Por lo tanto, estas condiciones culturales no afectaron solo a los exesclavizados, como lo muestra Santos (1997), pues, como afirma Fernandes (1972, p. 71) y Bastide y Fernandes (1955, p. 74 y p. 80), el prejuicio y la discriminación racial eran inherentes a la esclavitud brasileña. Por ello, es imposible no pensar que razones basadas en estigmas raciales o, si se quiere, prejuicio y discriminación raciales, no hayan influido en la patronal de la época a la hora de elegir a sus trabajadores para el emergente mercado laboral libre, hecho que se hace explícito durante la realización del Congreso Agrícola que tuvo lugar en 1878, en Río de Janeiro, en el cual el universo mental de los terratenientes, especialmente los de la región Sudeste, se muestra plagado de prejuicios y extremadamente discriminatorio en contra del trabajador nacional, en especial contra los negros, así como también, contra los asiáticos (cf. Eisenberg, 1980).

La diversificación analítica asumida por Santos (1997), en la que se consideran diversos actores sociales, aglutina a algunos grupos sociales



en la categoría “élites dirigentes”, uno de los actores sociales fundamentales para la comprensión de los fenómenos políticos y económicos involucrados en el tema de la abolición³. Lo que llamamos élites dirigentes, corroborando el argumento de Santos (1997), es la agrupación de las élites económicas, políticas e intelectuales de la época, formando un bloque cohesionado, especialmente en lo que se refiere a la elección (racial) de los entonces futuros trabajadores libres brasileños.

Aunque algunos miembros de estas élites pueden encuadrarse en todo tipo de élites mencionadas anteriormente, como es el caso de Joaquim Nabuco, hijo de latifundista, político e intelectual (de ahí la agrupación anterior), a efectos didácticos también podemos dividir estas élites, o sea, verlas separadamente frente a los intereses coyunturales o inmediatos de cada una de ellas. Sin embargo, lo importante aquí es darse cuenta de que la actuación de estas élites en el proceso de abolición debe ser pensada desde

las tres modalidades antes mencionadas, ya que movilizaba intereses económicos, actuaciones políticas y justificativas intelectuales.

Nuestro argumento, basado en Santos (1997, pp. 77-78), es que las presiones externa e interna para el fin de la esclavitud fueron conducidas por las élites dirigentes, con el fin de mantener la estabilidad política a través de un proceso lento, gradual y seguro (para estas élites), anclado, principalmente, en tres leyes: la Ley del Vientre Libre, de 1871, la Ley del Sexagenario, de 1885, y la Ley Áurea, de 1888.

Estas leyes fueron la base de un proceso relativamente estable de abolición del trabajo esclavizado y tenían implícita la preocupación de evitar una revolución o, por lo menos, una revuelta nacional de esclavizados/as, que pudiera poner en peligro el orden político y económico, como había ocurrido en Haití (cf. Azevedo, 1987), y que, en consecuencia, podría desestabilizar la hegemonía dominante de estas élites dirigentes en la organización social, cultural, política y económica del país. Por lo tanto, no carece de sentido que, para Joaquim Nabuco, el líder abolicionista más destacado, sea

3 Santos (1997, 2014) también considera fundamental la acción de los esclavizados/as y exesclavizados/as negros/as en la lucha contra el sistema esclavista brasileño. Pero, en este momento, debido a la brevedad que requiere este artículo, nos centraremos en las élites dirigentes brasileñas de finales del siglo XIX y comienzos del XX.



en el Parlamento y no en haciendas o *quilombos*⁴ del interior, ni en las calles y plazas de las ciudades, que se ganará o se perderá, la causa de la libertad. En tal lucha, la violencia, el crimen, el desencadenamiento de odios fogoneados, sólo puede ser perjudicial para el lado que posee el derecho, la justicia, el poder notarial de los oprimidos [esclavizados] y los votos de la humanidad. (Nabuco, 1938, p. 26)

Sin embargo, la posición favorable a la abolición, por parte de estas élites, no puede ser vista de manera ingenua, como si pudiéramos definir héroes y villanos; esta posición está, en efecto, inmersa en una gama de intereses políticos, económicos y científicos que irrumpen en debates y eventos protagonizados por actores sociales de la época, como el Congreso Agrícola realizado en 1878, en Río de Janeiro (Santos, 1997, pp. 78-83).

Así, el lento, gradual y seguro proceso de la Abolición fue sostenido, entre otros factores, por la preocupación de estas élites dirigentes en sustituir la fuerza de trabajo esclavizada por la fuerza libre, hecho

que puede verificarse en el debate sobre la supuesta necesidad de la inmigración de trabajadores europeos, momento en el cual se expone en qué medida la categoría raza era relevante y condicionante en las decisiones políticas de esas élites (Ramos, 1996), incluso para el exponente de los abolicionistas, Joaquim Nabuco. Según este autor, la esclavitud había africanizado al Brasil, saturándolo de sangre negra, llena de vicios, que corrompió la raza de los brasileños (Nabuco, 1938, pp. 133-134, p. 196, p. 244). Para cambiar la “africanización” de Brasil, era necesario, simultáneamente, abolir la esclavitud y emblanquecer al país; es decir, importar inmigrantes blancos europeos en masa:

Compare con el Brasil actual de la esclavitud, el ideal de Patria que nosotros, los Abolicionistas, sostenemos: un país donde todos sean libres; un país donde, atraída por la franqueza de nuestras instituciones y por la libertad de nuestro regimiento, la inmigración europea traiga, sin cesar, para los trópicos una corriente de sangre caucásica vivaz, enérgica y saludable, que podamos absorber sin peligro, en lugar de esta ola china, con que la gran propiedad aspira a viciar y corromper aún más a nuestra raza. (Nabuco, 1938, p. 244)

4 N. de T. Quilombos: Nombre dado en Brasil a las comunidades negras rurales de resistencia a la esclavitud, conocidas en otras regiones de América Latina como palenques o comunidades cimarronas.



La preferencia por inmigrantes europeos, en contraposición a inmigrantes asiáticos y trabajadores/as nacionales negros/as o exesclavizados/as negros/as estaba asociada a la creencia en razas biológicamente desiguales, en otras palabras, superiores e inferiores, principio sostenido por teorías raciales de la época, como el evolucionismo y el darwinismo sociales, según lo demostró *Schwarz* (1993).

La preocupación anteriormente mencionada no se manifestó únicamente en el ámbito discursivo o reflexivo. Ella se manifestó y asumió diversas acciones políticas para cambiar la composición racial del país. Nuestras élites dirigentes buscaron modificarla a través de leyes o políticas estatales derivadas de las leyes, entre otros medios. Por ejemplo, a través del Decreto Presidencial n.º 528, de 28 de junio de 1890⁵, que, por un lado, prohibió la entrada de africanos (negros) y asiáticos (amarillos) en el territorio brasileño (artículos 1.º, 2.º y 3.º), y, por otro lado, ayudó a operacionalizar la política de importación de inmigrantes europeos blancos, al establecer el pago a las compañías navieras de los

boletos de los inmigrantes europeos (Artículo 7).

Así, se construyó una política de inmigración consistente o sistemática, a partir de finales del siglo XIX, que incentivó e impulsó significativamente la inmigración de trabajadores blancos para la formación de un mercado de trabajo libre en Brasil. Como demostró *Santos* (1997, pp. 96-97), esta política no tenía solo un objetivo económico en sentido estricto. Este estaba en conformidad con otra intención explicitada algunos años antes por las élites dirigentes brasileñas, durante el Congreso Agrícola de 1878, a saber, “emblanquecer” a la población brasileña. Debemos recordar que una de las principales comisiones que se organizó en y para el mencionado congreso, la “*Comissão Nomeada pelos Lavradores*⁶ de São Paulo” (CNLSP), alertaba que no cualquier individuo debería venir como inmigrante a Brasil para vender su fuerza de trabajo y, simultáneamente, ayudar a construir una nación con un

5 Disponible en: <www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html> Consultado el 07 de diciembre de 2018.

6 N. de T: La palabra “*lavrador*”, en la lengua portuguesa, además de su uso más común refiriéndose al trabajador de la tierra, tiene también la acepción, en algunos casos, de propietario de haciendas, siendo este el caso en este contexto. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/lavrador>. Consultado el 5 de agosto de 2022.



“futuro brillante” en los trópicos.
Según esa comisión,

Sin embargo, no es suficiente, ni satisface, el simple resultado de una abundante inmigración. Si el país necesita población extranjera para desarrollar todas las industrias y en especial la agricultura, que es la principal, es, no obstante, incuestionable que mucho se debe tener en cuenta raza, origen, carácter y costumbres de los pueblos que han de convivir en el seno de la nacionalidad brasileña, porque ante todo necesitamos retemplar nuestras energías y estimular el trabajo por la moralidad y la libertad. (CNLSP Apud Santos, 1997, p. 81)

Otros terratenientes participantes de este congreso, no menos importantes, los “*Representantes de Lavradores de Juiz de Fora e Parayba do Sul*” (RLJFPS), fueron más explícitos sobre los trabajadores que querían y los que no querían traer a Brasil. Por un lado, los europeos eran deseados por nuestras élites de la época, pero no cualquier europeo. Por otro lado, repudiaron la llegada de asiáticos (amarillos) y africanos (negros), como se puede ver en la siguiente cita:

La inmigración, como simple fuente de renovación de brazos para suplir el déficit dejado por

la muerte de los trabajadores actuales, es sin duda de gran importancia; pero en la elección de los inmigrantes debe prevalecer ante todo la mejora del trabajo y el progreso en el manejo de los productos agrícolas. Considerando el problema desde este punto de vista, el origen e índole de los colonos debe tener una poderosa influencia en la elección, y tampoco es indiferente que sean asiáticos, africanos o europeos, y entre estos últimos aún queda mucho por elegir. (RLJFPS Apud Santos, 1997, pp. 81-82)

Cuando se observan estos posicionamientos, deseos o propuestas de los principales productores rurales del país en la época, o sea, uno de los grupos sociales que conformaban nuestras élites dirigentes, se comprende por qué el Decreto 528/1890, antes mencionado, fue promulgado por el entonces presidente Deodoro da Fonseca.

Como resultado, la política migratoria brasileña cambió la composición racial del país en menos de un siglo, como lo deseaba Joaquim Nabuco (1938), hecho que se muestra en la Tabla 1, a continuación. Se puede observar que, en el primer Censo Demográfico Brasileño realizado en 1872, había en Brasil



61,90 % de habitantes no blancos⁷ y 38,10 % de blancos. En el segundo Censo Demográfico, realizado en 1890, ya se puede observar uno de los reflejos de la política de inmigración iniciada hacia 1870, ya que la cantidad de la población no blanca cae al 56 % y la población blanca aumenta al 44 %. En el Censo Demográfico de 1940, el primero realizado bajo la coordinación del IBGE (cf. Oliveira, Lima y Santos, 1998), se constata que el objetivo de la política de inmigración, es decir, emblanquecer el país, había sido muy exitoso, ya que el 63,50 % de la población brasileña ya era blanca, el 14,60 % negra, el 21,20 % parda, el 0,60 % amarilla y el 0,10 % sin declaración de color/raza, a pesar de que el porcentaje

de población blanca venía cayendo, censo tras censo, después del Censo Demográfico de 1940, a excepción del Censo de 2000, llegando al siglo XXI; es decir, en el Censo de 2010, en un 47,70 %.

Estos datos nos permiten concluir que Brasil, a fines del siglo XIX, no era un país de mayoría blanca, al contrario, tenía una población mayoritaria de negros (“pretos” y “pardos”) e indígenas. Como nuestras élites dirigentes (intelectuales, políticas y económicas) estaban bajo la influencia del racismo científico (Schwarcz, 1993), la composición racial del país les preocupaba (cf. Santos, 1997).

Bajo la influencia del racismo científico, para la mayoría de los integrantes de nuestras élites dirigentes, la existencia de una gran cantidad de población negra e indígena en Brasil, así como de personas que son el resultado de relaciones afectivas, amorosas y/o sexuales entre blancos y negros, blancos e indígenas, los llamados mestizos, era sinónimo de degeneración racial, opinión basada en el supuesto de que existían jerarquías entre personas de raza blanca (consideradas superiores) y personas de razas negra, amarilla e indígena (consideradas inferiores), según Schwarcz (1993).

7 Según Oliveira, Lima y Santos (1998, p. 45), las categorías raciales de los censos demográficos brasileños no se mantuvieron uniformes a lo largo del tiempo. En el Censo de 1872, las categorías fueron: blanca, negra, parda y “cabocla” (mestizaje entre indígena y europeo. N. de T.). En el Censo de 1890 fueron: blanca, negra, cabocla y mestiza. La categoría indígena fue subsumida en la categoría “pardo” hasta el Censo de 1980. A partir del Censo de 1991, los indígenas ganaron visibilidad explícita, o sea, el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) [Instituto Brasileño de Geografía y Estadística] pasó a utilizar la categoría indígena. La Tabla 1 no muestra las categorías “cabocla”, ni mestiza utilizadas, respectivamente, en los Censos de 1872 y 1890. Aparentemente, Petruccelli estandarizó las categorías de clasificación racial de estos Censos a partir de las categorías que se han utilizado en los censos demográficos brasileños desde 1991: blanca, negra, parda, amarilla e indígena.



Tabla 1

Población brasileña según color/raza en los censos demográficos brasileños, en porcentaje, 1872 a 2010

Año	Total	Color/raza					Sin Declaración
		Blanca	Preta	Parda	Amarilla	Indígena	
1872	100,0 %	38,1 %	19,7 %	38,3 %	-	3,9 %	-
1890	100,0 %	44,0 %	14,6 %	32,4 %	-	9,0 %	-
1900	100,0 %	-	-	-	-	-	-
1920	100,0 %	-	-	-	-	-	-
1940	100,0 %	63,5 %	14,6 %	21,2 %	0,6 %	-	0,1 %
1950	100,0 %	61,7 %	11,0 %	26,5 %	0,6 %	-	0,2 %
1960	100,0 %	61,0 %	8,7 %	29,5 %	0,7 %	-	0,1 %
1970	100,0 %	-	-	-	-	-	-
1980	100,0 %	54,2 %	5,9 %	38,8 %	0,6 %	-	0,4 %
1991	100,0 %	51,6 %	5,0 %	42,4 %	0,4 %	0,2 %	0,4 %
2000	100,0 %	53,4 %	6,1 %	38,9 %	0,5 %	0,4 %	0,7 %
2010	100,0 %	47,7 %	7,6 %	43,1 %	1,1 %	0,4 %	0,0 %

Fuente: Petruccelli e IBGE *apud* Senkevics (2015).

Esta autora nos presenta tres teorías consideradas científicas (deterministas) para la época, es decir, el determinismo geográfico, el evolucionismo y el darwinismo sociales, las cuales orientaron la mayor parte de los intelectuales brasileños en sus análisis sobre el Brasil. Sin embargo, dada la brevedad que requiere el espacio para la producción de este artículo, solo haremos una descripción general de las dos últimas teorías⁸.

Ambas teorías parten de una concepción biológica de la raza. En palabras

⁸ Conocimientos más detallados y profundos sobre estas teorías pueden ser encontrados en Schwarcz (1993).

de Costa (2006, p. 153), en esta época “predomina en el debate la visión de que las características fenotípicas, reunidas en clasificaciones raciales, definen *a priori* las capacidades y posibilidades de desarrollo personal y social”. En otras palabras, los caracteres comprendidos como biológicos determinarían caracteres sociales, culturales y psicológicas, entre otras. Aunque compartan esta premisa, una de las diferencias significativas entre los adeptos del evolucionismo y del darwinismo sociales es que los primeros son monogenistas y los segundos poligenistas. En este sentido, el evolucionismo social



postulaba que todos los seres humanos tenían el mismo origen. Además, si bien su objeto central de análisis era la cultura de los pueblos, en sus diferentes estadios de desarrollo, los adeptos al evolucionismo social también reconocían que existían jerarquías raciales y, en consecuencia, pueblos primitivos/inferiores (negros, amarillos e indígenas) y pueblos civilizados/superiores (blancos). Sin embargo, existía, a través de esta forma de leer el mundo, la posibilidad, aunque mínima, de que los pueblos considerados inferiores pudiesen alcanzar la civilización; es decir, de desarrollarse, pasando necesariamente por los supuestos estadios civilizatorios sucesivos:

Civilización y progreso, términos privilegiados de la época, fueron entendidos no como conceptos específicos de una determinada sociedad, sino como modelos universales. Según los evolucionistas sociales, en todas partes del mundo la cultura se habría desarrollado en estadios sucesivos, caracterizados por organizaciones económicas y sociales específicas. Estos estadios, entendidos como únicos y obligatorios — pues toda la humanidad debería atravesarlos — seguían una dirección determinada, que iba siempre de lo más simple a lo más complejo y diferenciado. (Schwarcz, 1993, p. 57)

Para los seguidores del darwinismo social, las diferencias entre las razas eran naturales. Postulaban que los seres humanos tenían orígenes diferentes y, en consecuencia, nacían desiguales porque pertenecían al menos a tres razas, a las que consideraban las principales: blanca, amarilla y negra. Estas no deberían mezclarse para no causar una degeneración racial y, en consecuencia, la degeneración social. Por lo tanto, las razas serían eternamente desiguales, siendo la raza blanca la superior:

Denominada “darwinismo social” o “teoría de las razas”, esta nueva perspectiva veía el mestizaje de forma pesimista, pues creía que “no se transmitirían los caracteres adquiridos”, ni siquiera a través de un proceso de evolución social. O sea, las razas constituirían fenómenos finales, resultados inmutables, siendo todo cruce entendido, en principio, como un error. Las consecuencias lógicas de este tipo de postulados eran dos: enaltecer la existencia de “tipos puros” —y, por tanto, no sujetos al proceso de mestizaje— y comprender el mestizaje como sinónimo de degeneración no solo racial, sino también social. (Schwarcz, 1993, p. 58)

Es importante resaltar que estas teorías tuvieron como *locus* de producción el continente europeo. Pero,



más que eso, influyeron de forma muy determinante las reflexiones, los discursos políticos y científicos, así como las acciones de intelectuales, políticos y hacendados/ruralistas brasileños, además de legitimar el *statu quo* de las élites dirigentes antes y después de la abolición (Costa, 2006, pp. 151-152).

Cabe subrayar, sin embargo, como defienden Santos (1997) y Costa (2006), que los intelectuales brasileños no reprodujeron de forma integral las teorías deterministas que llegaron aquí entre el último cuarto del siglo XIX y principios del siglo XX. Al contrario, las adaptaron a la realidad nacional, de tal manera que fuese posible justificar y sostener el proyecto de “emblanquecimiento” de la población brasileña y, por ende, lo que se entendía por desarrollo y evolución para el país.

Así, en el período mencionado, intelectuales brasileños de diferentes áreas, como Silvio Romero, Joaquim Nabuco, Euclides da Cunha, Oliveira Vianna (1959), Monteiro Lobato, entre otros, fueron influenciados, a su manera, por lo que Costa (2006) llamó “racismo científico”. Como ejemplo, citaremos solo un autor, el politólogo Francisco José de Oliveira Vianna quien, bajo la influencia de teorías racialistas/deterministas,

“buscó defender la científicidad del concepto de raza como clave interpretativa de la vida social” brasileña (Ramos, 2003, p. 574). No solo esto, Oliveira Vianna afirmó que había desigualdad o jerarquía entre las razas humanas, siendo superior la blanca e inferior la negra, incluso comparada con la raza amarilla. Según dicho autor,

Es pertinente observar, sin embargo, que, entre antropólogos y etnólogos, incluso aquellos que admiten la igualdad de razas, sólo la admiten en relación con las razas blancas, cuando son comparadas entre sí. En su mayor parte, sin embargo, estos científicos se rehúsan a aceptar el principio de igualdad de las razas blancas con las demás razas del globo, especialmente con la raza negra. No quiero anticipar consideraciones y conclusiones, que tendré que exponer más adelante (...). Solo diré que de ninguna manera soy partidario de la igualdad racial. Tampoco creo que, frente a las modernas teorías biotipológicas, sea posible seguir admitiendo esta concepción igualitaria. (Oliveira Vianna, 1959, pp. 176-177)

Cabe recordar que la provincia de São Paulo, en esa época, emergió como una región económica y políticamente protagonista de las discusiones mencionadas, particularmente por el



boom del ciclo del café en este período. Tales discusiones llegaron a la Asamblea Legislativa de este Estado, así como al Congreso Nacional brasileño (cf. Santos, 1997). En cuanto a los debates en el parlamento paulista sobre qué tipo de trabajador debería tener el país después de la abolición, cabe señalar que en esta institución no solo el discurso pro-inmigración fue abrumador, sino que el discurso en contra de los negros y africanos era una constante, como puede verse en la presentación del diputado estatal Paula Souza, en la sesión del 15 de febrero de 1884. Según el congresista,

al africano debemos nuestra actual prosperidad relativa... Por lo tanto, no tenemos de qué avergonzarnos. Obedecemos a una fatalidad histórica que las circunstancias explican y hasta de alguna manera justifican. Si al negro le debemos nuestra relativa civilización, al negro también le debemos nuestras dificultades actuales. (...) Se discute el tema de la falta de brazos, el paulista entendió que el negro ya era inoportuno, ya no se podía tolerar en la provincia, junto a nuestros foros de pueblo civilizado, nuestras condiciones de avance moral y cristiano, cerró su puerta, y dijo: no entra ni un negro más. Se quiso abrir algunas hendiduras a través de excepciones; pero la asamblea se levantó y dijo - No, la ley es absoluta, no entran

más negros. (Paula Souza Apud Santos, 1997, pp. 90-91)

En este sentido, la política de inmigración racialista mencionada jugó un papel central en y para la formación del mercado de trabajo libre en São Paulo, en el cambio de la composición racial del país. Esta política impuso medidas discriminatorias contra los trabajadores negros, al prohibir el ingreso de esclavizados y exesclavizados a la Provincia⁹, al mismo tiempo que propició el surgimiento de políticas estatales y federales favorables al ingreso de inmigrantes europeos. Según los autores,

Para dirimir las dudas de que la política migratoria adoptada por los gobiernos federal y paulista, además de tener el claro objetivo de formación de un mercado de trabajo libre en el Estado de São Paulo, también cumplió con el propósito de emblanquecer la población paulista y brasileña, me parece relevante comparar la cantidad de africanos que fueron traficados como esclavos a Brasil durante aproximadamente

9 Según Santos (1997, p. 91), “en la década de setenta del siglo XIX, se aprobaron tres leyes que tenían por objeto dificultar o impedir la entrada de más esclavos en la provincia de São Paulo, así como facilitar su salida: a) Ley n° 12, 9 de marzo de 1871; b) Ley n° 10, 7 de julio de 1875; y, c) Ley n° 23/1878”. Entre los diputados de São Paulo que votaron a favor de esta última ley estuvo Prudente de Moraes, quien luego fue presidente de Brasil de 1894 a 1898.



trescientos años, desde mediados del siglo XVI hasta mediados del siglo XIX, con la cantidad de inmigrantes importados en su mayoría de Europa durante ochenta y siete años, de 1851 a 1937, para comprobar cómo se satisfizo realmente el deseo del diputado paulista Paula Souza. Mientras que en ese primer período ingresaron al país entre 3.500.000 y 3.600.000 negros africanos, en este último breve período de tiempo, es decir, en menos de cien años, ingresaron 4.793.981 inmigrantes, siendo que se quedaron en el Estado de São Paulo el 50,42% de estos inmigrantes, es decir, 2.417.386 extranjeros. En otras palabras, en menos de un siglo de política de inmigración subsidiada por el gobierno brasileño, se importó más fuerza de trabajo (blancos libres) que en tres siglos de tráfico de esclavos (negros cautivos). (Santos, 1997, pp. 95-96)

Estos números corroboran el deseo de Joaquim Nabuco y el objetivo de las élites dirigentes brasileñas de “emblanquecer” a la población nacional y paulista, indicando la vigorosa acción de esas élites por vías políticas e intelectuales racialmente orientadas para concretar ese objetivo.

Casualidad o no, Luís Gama vivió la mayor parte de su vida en la provincia de São Paulo. Aunque falleció

en 1882, poco antes de la última ley que garantizó el lento, gradual y seguro proceso de abolición en Brasil. Este abogado y abolicionista negro participó activamente en este mismo proceso, pero desde un enfoque diferente al deseado por Joaquim Nabuco y por las élites dirigentes descritas anteriormente, como se pretende desarrollar a continuación.

La vía parlamentaria de Joaquim Nabuco

Como señala Hall (2005, p. 52), la constitución de una identidad nacional está marcada por tres elementos fundamentales, entre los cuales uno es la construcción de una narrativa sobre el pasado y sobre los personajes históricos que sostienen la identidad de una nación. En el caso de Brasil, por ejemplo, es imposible no mencionar personalidades que sustentan lo que Hall (2005) llama identidad nacional: las figuras de los *Bandeirantes*¹⁰, *Tiradentes*¹¹, Getú-

10 N. de T.: Hombres que hacían parte de las expediciones armadas conocidas como “Bandeiras”, durante el inicio del proceso de colonización en Brasil, que tenían como objetivo aprisionar y asesinar indígenas, además de buscar fuentes de riquezas minerales para explotación.

11 N. de T.: Joaquim José da Silva Xavier, conocido como *Tiradentes*, fue uno de los líderes del movimiento conocido como “Inconfidência Mineira” que buscaba liberarse del dominio de la corona portuguesa en 1789.



lio Vargas¹², entre otros, que se nos presentan desde la infancia, tanto en los currículos escolares, como así también en feriados y rituales seculares que actualizan la versión de una narrativa sobre la nación. En cuanto al período de la abolición, contexto que nos interesa en particular, la personalidad de Joaquim Nabuco parece haberse institucionalizado como principal símbolo de la lucha contra la esclavitud (Cardoso, 1995, p. 27), transformándose en héroe por su lucha contra la esclavitud y, en consecuencia, un componente importante de una identidad nacional brasileña.

Sin embargo, es necesario cuestionar hasta qué punto, en términos sociológicos, la figura de Joaquim Nabuco como símbolo nacional se distingue de sus posicionamientos y acciones políticas concretas, ubicadas en su tiempo histórico. Esta distinción entre el símbolo heroico y el personaje histórico se puede verificar en lo que conceptualizamos como el “proyecto de abolición”, en este caso, el proyecto llevado adelante por Nabuco. Sin embargo, antes de exponer

sus posiciones específicas sobre este tema, es importante mencionar parte del pensamiento ideológico e intelectual detrás de estas posiciones del clásico abolicionista.

En un primer momento, es necesario desplazar la figura de Joaquim Nabuco de su posición mítica a su posición histórica, ubicándolo como una persona de su tiempo, asociado a determinadas concepciones históricamente situadas en términos científicos y filosóficos, como es el caso de la cuestión racial. Sus ideas no difieren radicalmente de las concepciones sobre las teorías científicas deterministas y del racismo científico discutidos brevemente en la sesión anterior. Su concepción, como la de otros intelectuales, presupone la raza en una dimensión biológica (Santos, 1997, p. 84). Esta comprensión llevará consigo una noción de jerarquía entre razas, asumiendo algunas como “superiores”, la blanca, y otras como “inferiores”, la amarilla y la negra. En sus propias palabras:

El negro y el blanco, viviendo socialmente mezclados durante siglos, la sangre negra tenderá naturalmente a ser eliminada en la sangre blanca, o desaparecer, cediendo esta raza el espacio a otra más preparada para la lucha de la vida, porque (...) el negro tiene la alimentación abundante

12 N. de T: Presidente de Brasil con dos mandatos presidenciales (1930-1945 y 1950-1954), ícono de lo que fue el Estado Nuevo en Brasil en contraposición a la Vieja República, considerado por Emir Sader como el “mayor estadista brasileño del siglo XX”. <http://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/v/vargas-getulio> Consultado el 5 agosto de 2022.



del salvaje, tiene la misma falta de preocupación en relación al día siguiente, y sólo aprendió a prepararse para ello en el régimen del descuido personal, del abandono, de la confianza en los demás, que se llama esclavitud. (Nabuco, 1938, p. 182)

Esta proposición no evidencia solamente la creencia en razas superiores e inferiores, sino también se asocia al proyecto de emblanquecimiento ya discutido y expone la forma en que las teorías deterministas surgidas en el continente europeo fueron adaptadas a la realidad brasileña, como es el caso de resignificar el mestizaje, metamorfoseándolo de un aspecto negativo para uno positivo, como se vio en la cita anterior. El proyecto de emblanquecimiento influye de modo fundamental en las concepciones de Nabuco sobre la abolición y la política de inmigración racialista a fines del siglo XIX. Según Autores,

Nabuco creía que la esclavitud desvalorizaba al trabajador e inhibía la llegada de inmigrantes europeos a Brasil, lo que retardaba el proceso de emblanquecimiento del país (...). Por lo tanto, la esclavitud era un mal no sólo porque había africanizado a Brasil, pero también porque retardaba el progreso brasileño, al impedir la llegada de la civilización y la modernidad a través de la inmigración

européa y de la población blanca. (Santos, 1997, p. 84)

No se trata de calificar las posiciones políticas e ideológicas de Nabuco con juicios de valor, sino de considerar en qué medida estas son fruto del contexto histórico y sociocultural en el que estaba inserido el autor. En Nabuco, la representación de su pensamiento y acciones políticas están directamente asociadas con los ideales de las élites dirigentes de su época. Esta influencia se muestra directamente en sus concepciones sobre la forma en la cual debería ocurrir el proceso de abolición, algo que puede ser observado en la siguiente cita:

La propaganda abolicionista, de hecho, no se dirige a los esclavos. Sería una cobardía, inepta y criminal, y, más allá de esto, un suicidio político para el partido abolicionista, incitar a hombres indefensos a la insurrección, o al crimen; y que la Ley de Lynch, o la justicia pública, aplastaría inmediatamente (...). La esclavitud no debe ser suprimida en Brasil por una guerra civil, mucho menos por insurrecciones o atentados locales. Tampoco debe ser por una guerra civil, como lo fue en Estados Unidos (...). La emancipación debe efectuarse, entre nosotros, por una ley que tenga los requisitos externos e internos



de todas las demás. Es, pues, en el Parlamento y no en las haciendas o *quilombos* del interior, ni en las calles y plazas de las ciudades, donde se ganará o se perderá la causa de la libertad (...). No es a los esclavos a quienes estamos hablando, sino a los libres: en relación a los esclavos hemos hecho propias las palabras de Sir Walter Scott: “No despiertes al esclavo dormido, él sueña quizás que es libre”. (Nabuco, 1938, pp. 24-31)

En resumen, las principales características del proyecto de abolición propuesto por Nabuco no difieren, en sus premisas principales, de aquel de las élites dirigentes de la época, sobre todo porque este intelectual era uno de los miembros orgánicos de estas. Así, para Nabuco, el proceso debería ocurrir por vía parlamentaria, alejándose de una insurrección popular o una guerra civil, sin control de los de arriba o las instituciones. Para Nabuco, por el contrario, los acontecimientos deberían ser conducidos de manera institucional, lenta, gradual y segura. En sus propias palabras, la abolición sostenida por los parlamentarios abolicionistas se dirige a los libres y no a los esclavizados.

Las reflexiones y proposiciones expuestas por Nabuco nos permiten afirmar que su proyecto abolicionista

no era emancipatorio en un sentido amplio y profundo, es decir, pleno para los/las negros/as esclavizados/as, ya que estuvo vinculado o fundamentado, directa o indirectamente, en teorías científicas deterministas (y racistas) incorporadas y utilizadas por las élites dirigentes brasileñas de finales del siglo XIX y principios del XX, para cambiar nuestro país de manera general.

Antes de ser una acción humanitaria, la lucha contra la esclavitud de Joaquim Nabuco tenía como objetivo emblanquecer al Brasil a través de la eliminación física y simbólica, entre otras, de los/las negros/as que fueron trasplantados/as aquí desde el continente africano. En última instancia, Nabuco compartió el objetivo de nuestras élites dirigentes de construir una nación en los trópicos con un futuro promisor, esto es, una nación blanca. El deseo y la premisa de la eliminación física de los/las negros/as se puede observar en la tesis de que la sangre negra sería eliminada por la sangre blanca, mencionada anteriormente. La eliminación simbólica se puede advertir en el momento de la muerte del escritor Machado de Assis, uno de los fundadores de la Academia Brasileña de Letras. En ese momento, el escritor José Veríssimo escribió un artículo elogiando a Machado e identificándolo racialmente como mulato.



Nabuco no acepta tal identificación, ruega a Veríssimo que se la quite y, más que eso, busca emblanquecer a Machado de Assis. Según el mismo Joaquim Nabuco,

La muerte de Machado me genera envidia, en comparación con lo que puedo tener en extranjero. — Su artículo en el Diario es muy bonito, pero esta frase me hizo temblar: “mulato, fue de hecho un griego de la mejor época”. Yo no hubiera llamado mulato a Machado y creo que nada le dolería más que esta síntesis. Le ruego que elimine esto cuando reduzca los artículos a páginas permanentes. La palabra no es literaria y es peyorativa, basta con fijarse en su etimología. Ni siquiera sé si alguna vez lo escribió y qué tono le dio. Machado para mí era un blanco, y creo que así se consideraba; si hubiese sangre extraña, esto en nada afectaba su perfecta caracterización caucásica. Al menos yo solo vi lo griego en él. Nuestro pobre amigo, tan sensible, preferiría el olvido a la gloria frente al escrutinio de sus orígenes. (Nabuco, 1938, pp. 387-388)

Reconocer la genialidad de Machado de Assis no era un problema para Nabuco. Al parecer, el problema era admitir que un ascendiente de africanos fuese tan genial y, más que eso, ser una personalidad (negra)

emblemática, un ejemplo para las generaciones presentes y futuras, negras o no, de que los/las negros/as fueron y pueden ser tan brillantes como los/las blancos/as, tal como lo serían y fueron, capaces de construir el futuro brillante de una nación en los trópicos.

Al emblanquecer simbólicamente a Machado de Assis, Nabuco estaba siguiendo, al pie de la letra, uno de sus principios o conducta de vida, ya mencionada, el de no despertar a los esclavos (negros) que duermen, ya que pueden soñar que son libres, lo que implicaría no ver obstáculos insuperables para realizar sus aspiraciones, sueños e incluso para mantenerse con vida y estar orgullosos de su origen racial, sin necesariamente tener que menospreciar, estigmatizar o discriminar otras identidades raciales.

Finalmente, todo nos lleva a considerar que el proyecto abolicionista de Joaquim Nabuco tenía como objetivo último un ideal de desarrollo y progreso del país desde una visión racializada y racista de las élites dirigentes nacionales, de las cuales Nabuco era uno de sus representantes, y aún más, uno de sus principales exponentes intelectuales.



Luís Gama y la insurgencia como ideal abolicionista

La trayectoria de Luís Gonzaga Pinto da Gama, nacido en 1830, o sea, en plena sociedad esclavista, se asemeja a una narrativa literaria de fines del siglo XIX y principios del XX, según la discusión ya indicada al inicio del texto. Esta trayectoria se refleja en su obra poética y en sus posicionamientos políticos a lo largo de su carrera. Dentro de esta trayectoria hay, al menos, un hecho decisivo o punto de inflexión, a saber, aprender a leer y escribir a los 17 años. Luego de eso, Luís Gama descubre sólidos documentos que prueban la ilegalidad de su esclavitud. Inmediatamente huye de la casa de su amo y conquista su libertad. Como lo revela el propio Luís Gama, en una carta enviada a Lúcio de Mendonça,

En 1848, sabiendo leer y hacer alguna cuenta, y habiendo obtenido astuta y secretamente pruebas incontrovertibles de mi libertad, me retiré huyendo de la casa del teniente Antônio Pereira Cardoso, quien, por cierto, me tenía en la mayor estima, y fui a enlistarme en el ejército. Serví hasta 1854, seis años; llegué a ser cabo graduado de escuadra, y fui dado de baja de mi servicio, después de responder a un consejo, por un

acto de supuesta insubordinación, cuando me había limitado a amenazar a un oficial insolente, que me había insultado y que supo contenerse. (Gama, 2005, pp. 169-170)

No es nuestro objetivo aquí tratar de “traducir” la cita anterior, ya sea a través del análisis del discurso o del análisis del contenido. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar las acciones de Luís Gama frente a las injusticias, como, por ejemplo, rebelarse contra su propia esclavitud y huir, así como rebelarse contra un oficial del ejército, característica que parece ser una misión de vida para este hombre abolicionista, pues continuó luchando contra la esclavitud en todas las formas. Como nos informa Clóvis Moura, Luís Gama:

Se dedicó a defender esclavos en los Tribunales de Justicia y a menudo escondía en su casa a negros fugitivos, a quienes ayudaba a escapar de la persecución de sus amos. Ya en 1870 argumentó, en defensa de un hombre negro que había matado a su amo, que cada esclavo que mataba a su amo realizaba un acto de legítima defensa. Esta opinión poco ortodoxa solo podía generar la ira de los esclavistas más recalcitrantes contra él. (Moura, 2005, p. 168)



Como puede verse, se trataba de una actitud completamente diferente e incluso divergente de la adoptada por Joaquim Nabuco, quien defendía a los/las esclavizados/as lejos de ellos, en el parlamento; por lo tanto, sin contacto visual, emocional-afectivo, entre otros, con los esclavizados. Nabuco tampoco toleró acciones violentas para acabar con la esclavitud, como se vio precedentemente. En cambio, Luís Gama actuó directamente en el Tribunal de Justicia, mirando a los ojos de los/las esclavizados/as, compartiendo sus emociones, dolores, sufrimientos, humillaciones y sueños de libertad, además de defender el uso de la violencia para acabar con la esclavitud, como se ve en la cita de Moura (2005). En este sentido, (pero con las debidas consideraciones¹³), Luís

13 Santos (2014) adaptó este término de Max Weber a partir del análisis que hizo de la acción de un grupo específico de negros/as: aquellos/as que eran o habían sido militantes de movimientos sociales negros (entre la década de 1970 y principios de la década de 2010) y que, simultáneamente, ingresaron a programas de posgrado *stricto sensu* para ampliar (académica y científicamente) sus conocimientos sobre el racismo en Brasil. Se observa así que la construcción del término “ética de la convicción antirracismo” se sitúa en el paso del siglo XX al siglo XXI. Por lo tanto, se trata de ciudadanos que viven en una sociedad formalmente libre y democrática, donde el racismo es considerado un crimen. Sin embargo, nuestro sujeto-“objeto” de estudio, Luís Gama, se ubica, principalmente, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, en una sociedad esclavista y formalmente racista. Aun así, creemos

Gama llevó de manera más consistente, y tal vez incluso más radical, lo que Santos ha nombrado la ética de la convicción antirracismo. Esta

es el precepto y/o valor moral de no resignarse a los prejuicios y discriminaciones raciales, así como a sus consecuencias, tales como las desigualdades raciales, la inferiorización de individuos o grupos socio-raciales, entre otras. Es decir, en definitiva, la ética de la convicción antirracismo es el precepto de combatir el racismo en cualquier ámbito de la vida social, ya sea en la calle o en el trabajo, en la escuela o en la universidad, en la vida pública o privada, entre otros espacios, con miras a desconstruir el mito de la democracia racial¹⁴ y, en consecuencia, construir una sociedad igualitaria de derecho y de hecho. (Santos, 2014, p. 244)

plausible decir que Luís Gama portaba una cierta ética de convicción antirracismo, ya que se valió, simultáneamente, de su experiencia como activista y del conocimiento intelectual para operacionalizar la lucha antirracismo.

14 Parece inapropiado utilizar la expresión “mito de la democracia racial” durante el periodo de la vigencia del sistema esclavista. Sin embargo, como nos enseña Célia Azevedo (1996), hubo abolicionistas que afirmaron que desde el inicio de la colonización el Brasil era un paraíso racial. Por ejemplo, Joaquim Nabuco afirmaba que el país “nunca desarrolló la prevención del color (...) había un sistema de absoluta igualdad entre amos y esclavos en Brasil, a pesar de la esclavitud” (Nabuco, 1938, pp. 19-22, 170-171).



Debemos resaltar que, a través de la cita de Luís Gama, pretendemos únicamente afirmar que es plausible vislumbrar que, luego del mencionado punto de inflexión, se desprendan dos momentos en su biografía: uno como negro esclavizado y otro como negro intelectual (cf. Santos, 2014)¹⁵, aunque no se pueda decir que hubo una ruptura en relación con sus posicionamientos anteriores, así como con relación a sus acciones políticas, que ya eran contrarias a la esclavitud. De hecho, Luís Gama seguía los pasos de su madre, la militante negra antiesclavitud Luísa Mahin, aunque no haya vivido con ella desde que su padre lo vendió como esclavo en 1840 (cf. Moura, 2005). Así, contrariamente a una ruptura, es posible argumentar que hay una influencia de su condición de exesclavizado sin escolarización en su posterior condición de hombre libre y letrado o intelectual comprometido, llevándolo a dedicarse más plena e intensamente a la lucha contra la esclavitud tras aprender a leer y escribir y apropiarse brillantemente de la racionalidad jurídica.

En este sentido, Santos (2014) sostiene que la educación ya era un

valor fundamental para la población negra desde finales del siglo XIX, valor que fue incorporado y enseñado por los movimientos sociales negros brasileños a lo largo de todo el siglo XX y que aún continúa siendo considerado imprescindible en estas primeras décadas del siglo XXI. Para estos movimientos, la educación es uno de los dispositivos sociales que posibilita la ascensión social y, al mismo tiempo, puede ser utilizada como un arma poderosa contra el racismo. Un arma que los propios negros pueden y deben utilizar en la lucha por la libertad, la justicia y la igualdad racial, como lo hizo Luís Gama.

Por lo tanto, Luís Gama (y su trayectoria) podría ser considerado un ejemplo típico de la puesta en funcionamiento de tal dispositivo de resistencia o de su eficiencia. Pero, más que eso, representa este ideal como símbolo, ya a mediados del siglo XIX, dado que, en virtud de una formación prácticamente autodidáctica, el autor asciende socialmente y moviliza sus condiciones de no esclavizado, abolicionista y poseedor de conocimientos en el campo artístico (como poeta) y jurídico (como abogado) a favor de los/las esclavizados/as y agraviados/as. Por lo tanto, Luís Gama actuaba orgánicamente, como un negro intelectual (cf. Santos,

¹⁵ Guimarães (2004) clasifica a Luís Gama como un intelectual negro. Nosotros lo denominamos negro intelectual, según la definición de Santos (2014, pp. 265-266).



2014), luchando por los ideales de su grupo racial de pertenencia.

Como demostró Santos (2014), si los negros intelectuales no separan su actividad militante en los movimientos sociales negros de sus actividades académico-intelectuales, Luís Gama, en el siglo XIX, no separaba su actuación como abogado y poeta de su lucha antirracista. Por el contrario, existe una interacción o relación directa y explícita entre las actividades intelectuales y la acción política. Por ejemplo, en su obra poética, el autor se posiciona y reconoce como persona negra, reafirmando y cuestionando la discriminación y desigualdad racial, así como todas las injusticias existentes en su realidad social. El siguiente fragmento de uno de sus poemas explicita una posición política ácida e irónica, con el tema racial en el centro de la discusión:

Ciencias y letras
No son para ti
Negrito de la Costa
No-gente aquí
(...)
No quiero que digan
Que fui atrevido;
Y que en la ciencia
Soy entrometido
Disculpas, mi amigo,
Nada puedo te puedo dar;
En la tierra que rige el blanco

¡Nos privan hasta de pensar! ...
(Gama, 1859)

Este fragmento apunta a la relación entre la conciencia racial, la educación y la intelectualidad, así como al entendimiento de que existen limitaciones sociales, políticas, económicas, jurídicas, educativas, entre otras, para los/as negros/as en una sociedad en la que los blancos comandan, fundamentados en la idea de la existencia de una jerarquía de raza (biológica). Este discernimiento, entre otros factores vistos a lo largo del texto, nos habilita a considerar a Luís Gama como un negro intelectual, un sujeto que “lee la realidad social” en la que está inserto, teniendo en cuenta su identidad racial y el significado de esta en un sistema esclavista-racista. Luís Gama comprende la construcción estigmatizada de esta identidad, o, mejor dicho, comprende lo que le es atribuido (y a su grupo racial de pertenencia) por la raza dominante¹⁶. Él resiste y lucha con todos los medios posibles, incluyendo la poesía y la racionalidad jurídica, contra el sistema que hizo posible el surgimiento de esta identidad estigmatizada y todo lo que significa para los/las opresores/as y para parte de los/as

16 La expresión “raza dominante” fue utilizada por Florestan Fernandes (1972) para referirse a los blancos.



oprimidos/as, quienes han incorporado la visión de mundo de los/as opresores/as y declaran o demuestran lealtad a los valores e intereses de la raza dominante.

Luís Gama, a pesar de haber conquistado dispositivos sociales en este sistema, como la educación, y haber ascendido socialmente, no se adhirió a los valores opresivos de la raza dominante. Por el contrario, rechaza y se contrapone con vehemencia a la lealtad servil, asumiendo una posición activa sobre la constitución de las relaciones entre blancos (libres) y negros (esclavizados y libres) en el siglo XIX, al mismo tiempo que denuncia, cuestiona y se rebela contra el sistema esclavista y las instituciones que lo sostienen, alentando a la población negra a volverse contra las condiciones opresivas que los aquejan. Para Shirley Ferreira, Luís Gama sería el precursor de una literatura negra brasileña, al asumir esa posición de agente y sujeto a favor de la población negra esclavizada y libre de su época, lo cual apunta a su condición de negro intelectual, como hemos indicado. En sus palabras:

En el ámbito de la esclavitud, su trama poética no se identificaba con el lamento y el pesimismo, sino con la superación de ese estado de cosas. Apuntando al sistema esclavista, él adopta un discurso

crítico, incluyendo a aquellos personajes que se beneficiaron de la mano de obra esclava. (...) Fue así considerado un precursor de una literatura que recién se consolidaría entre nosotros a fines del siglo XX: *la literatura negra brasileña*. (Ferreira, 2017, p. 28)

En este sentido, la obra poética de Luís Gama se distingue de otros poetas del mismo período, incluso entre aquellos que definen las condiciones de esclavización de la población negra. Esta distinción se sostiene en la medida en que Luís Gama asume, como misión de vida, un carácter de representante de los negros esclavizados, él mismo en la condición de exesclavizado, cuando busca metamorfosear la condición de subalternización de los negros en una representación positiva, en concreto, los negros en cuanto agentes y sujetos activos, como nos indica Ferreira:

Valiéndose de la sátira como una forma de despertar el orgullo de los negros alrededor de su propia gente, Luís Gama sabía lo que estaba haciendo. El proceso de la esclavitud había inhibido la capacidad de los negros en reconocerse como seres humanos libres, igualmente portadores de derechos. Así, la imagen positiva del negro presente en los poemas serviría como fuente de inspiración para otros escritores negros. Principalmente porque,



entre estos, había un pretendido anhelo de *blanquitud*. (Ferreira, 2017, pp. 56-57)

Su distinción como negro intelectual, sin embargo, se da en un contexto en el que no existía una articulación explícita de parte de la población negra en círculos de intelectuales como en Programas de Posgrado *stricto sensu*, como el discutido por Santos (2014). En este sentido, su presencia en los círculos intelectuales blancos, dadas sus posiciones políticas sobre las relaciones raciales, era peculiar: al mismo tiempo que se le aceptaba como intelectual, su condición de negro y su militancia antiesclavismo/racismo reafirman su posición como negro intelectual en el mundo artístico-intelectual de los blancos:

Sus versos exponían el prejuicio que había en el mundo de los intelectuales blancos del mundo literario siglo XIX, incluso entre aquellos que pertenecían a círculos abolicionistas. Debido a su posicionamiento radical sobre la liberación de los esclavos, acumuló algunas enemistades entre sus pares. Hasta cierto punto, su participación en los círculos que discutían el proceso esclavista era aceptada por su éxito en los tribunales, ganando casos en favor de la liberación de esclavos. Entre líneas, sin embargo, era considerado como un “entrometido” - un

sujeto que estaba ocupando un lugar que de hecho no le pertenecía. (Ferreira, 2017, p. 62)

En otro de sus poemas, Luís Gama se presenta de manera irónica y sarcástica frente a los grupos e instituciones sociales de su época, legando su característica estilística satírica a Gregorio de Matos, como defiende Laranjeira (2010). En el fragmento del siguiente poema, así como en todas las estrofas del texto, Luís Gama ironiza, desde el Imperio hasta las facultades de la época, pasando por políticos e intelectuales:

Si, en Brasil, impera el patronato,
 haciendo del Camello un Gato,
 Llevando su dominio a un grado tal,
 Que transforma en sapiente al *animal*;
 Se deslucen honorables pergaminos
 Chiflados que no sirven siquiera
 p'a alguacillos
 Y que tornándose licenciados,
 Saben menos que necios
 empleados:
 No te espantes, ó Lector, por la
 novedad,
 ¡Pues que todo en Brasil es rari-
 dad! (Gama, 1859)

De igual manera, su labor como abogado no se desvía de una trayectoria de resistencia y lucha contra la opresión racial-esclavista, al contrario. Por lo tanto, su apodo de “abogado



de los esclavos” no es sin razón, ya que defendió el derecho a la libertad, a través de la manumisión, de más de quinientos/as esclavizados/as, hecho que el propio Luís Gama afirma en una carta que envió a Lúcio Mendonça¹⁷, como visto anteriormente. Como explica Maria Luiza Ferreira de Oliveira, Luís Gama

Marcaba presencia, acusando a los jueces, señalando injusticias, como en el episodio ocurrido en una ciudad del interior, cuando, luego de matar a su amo, cuatro esclavos fueron linchados camino a la comisaría, y Luís Gama declaró: “(...) el esclavo que mata al señor, que cumple una prescripción inevitable del derecho natural, y el pueblo indigno, que asesina a los héroes, jamás se confundirán”. (Oliveira, 2010, p. 3)

Es plausible afirmar que las posiciones irreverentes y más que osadas de Luís Gama, de acuerdo con los hechos y argumentos aquí presentados, pueden derivar de dos características: 1) su posición como negro intelectual exesclavizado que no acepta la

esclavización de los seres humanos; y 2) su abierta militancia como republicano radical. Estas dos características, sus supuestos y los consecuentes posicionamientos derivados, posibilitan a Luís Gama una distinta formulación del proyecto de abolición (hegemónico), o sea, al defendido por Joaquim Nabuco y por las élites dirigentes brasileñas de la época.

A diferencia del proceso exigido por las élites dirigentes (blancas), que defendían la abolición, de un modo que fuera lenta, gradual y segura, Luís Gama defendía la posición de que los/las esclavizados/as debían rebelarse contra el orden social vigente en la época (Ferreira, 2007; Nunomura, 2014), organizándose como grupo político revolucionario. Su proyecto de abolición, por lo tanto, es diametralmente opuesto al de Joaquim Nabuco, ya que desplaza la deliberación (sobre la abolición) de los parlamentarios a los/las propios/as esclavizados/as. Si Nabuco afirma que su proyecto no era dirigido a los esclavizados, sino a los libres, el proyecto de Luís Gama era dirigido y debería ser protagonizado por los mismos esclavizados/as y, más que eso, ellos/ellas deberían ser indemnizados/as por haber sido privados/as de su libertad y sometidos/as a trabajos forzados. Esta tensión en los proyectos abolicionistas se

17 Luís Gama era un “rábula”, es decir, un abogado sin título. Su reconocimiento legal como abogado lo hizo la “*Orden dos Advogados do Brasil*” recién en 2015, 133 años después de su muerte (Veiga, 2015). Este hecho se asocia con nuestra discusión sobre el establecimiento de un canon clásico y personajes históricos involucrados en una narrativa de identidad nacional.



manifiesta en el ámbito del propio Partido Republicano, siendo Luís Gama un representante del ala radical:

Examinando más de cerca la vida de Luís Gama, percibimos la coherencia de su posición política, pues no fue de los que callaban ante los rancios racistas que se empeñaban en prosperar en el seno del Movimiento Abolicionista y del Partido Republicano. Lo que se puede comprobar, examinando sus discursos más apasionados, es que defendía su posición antiesclavista dentro del ala más radical del partido. Liberar a los esclavos era urgente; además, defendía que los negros liberados fuesen indemnizados como una forma de resarcir el proceso de marginación al que fueron sometidos. (Ferreira, 2017, p. 60)

Aunque haya ascendido socialmente por el hecho de haber conquistado la libertad, haber aprendido a leer y escribir y, más que eso, haber aprendido la racionalidad jurídica y saberla implementar como pocos en su tiempo, habiendo actuado y trabajado en espacios teóricamente exclusivos a representantes de las élites dirigentes blancas, Luís Gama no colaboró con el sistema esclavista. Por el contrario, se transformó en un intelectual orgánico (cf. Gramsci, 1982) de los/as esclavizados/as. De esta manera,

luchó contra este sistema y sus opresiones en todos los espacios que pudo. Las características de su proyecto abolicionista no solo estaban asociadas a los hechos biográficos y a los caracteres sociológicos que se derivan, sino que también estaban ancladas en el firme compromiso y lealtad hacia los miembros de su grupo racial de pertenencia.

Consideraciones finales

El argumento que se pretendió sostener a lo largo del texto posee limitaciones metodológicas, particularmente en su aspecto empírico de producción de datos. Creemos, sin embargo, que los ejemplos y discusiones presentados aquí nos permiten observar proyectos de abolición diferentes e incluso divergentes, respectivamente, de Joaquim Nabuco y Luís Gama. Aún más, la idea del proyecto de abolición como categoría analítica para la organización de los valores e ideales de Joaquim Nabuco y Luís Gama se demostró fructífera.

Cabe señalar que, a través de este texto nos esforzamos por trabajar en una contextualización histórica del período anterior a la abolición y posicionar sociológicamente a dos actores sociales, entendidos como intelectuales orgánicos (cf. Gramsci, 1982) y representantes de dos clases



antagónicas de la época: la clase de señores/as (blancos/as) o las élites dirigentes de esa sociedad y la clase de esclavizados/as (negros/as).

Para investigaciones posteriores, pensamos que sería relevante verificar cuánto, cada uno de los dos proyectos de abolición mencionados, que no solo eran defendidos por Joaquim Nabuco y Luís Gama, ejercieron una influencia concreta en la vida social de ese período, agregando a la discusión la noción de hegemonía y revolución pasiva, también discutida por Gramsci (1982). La posibilidad de entender el proyecto abolicionista de Nabuco como la concreción de una revolución pasiva y el proyecto de abolición de Gama como un discurso contrahegemónico enriquecería la dimensión política y sociológica de dos (o más) proyectos abolicionistas en disputa histórica. Sin embargo, como mencionamos, la figura de Joaquim Nabuco fue agregada política y simbólicamente a la identidad nacional (Hall, 2005) y la figura de Gama, tanto en una narrativa sobre el pasado como en un canon literario, parece haber sido marginada, lamentablemente, en los currículos escolares y universitarios. Sin embargo, pensamos que nuevas investigaciones o estudios, impulsados por las determinaciones de la Ley

11.645/2008,¹⁸ podrán dar visibilidad y reconocimiento a uno de los más grandes abolicionistas que ha tenido Brasil, Luís Gama, y a su proyecto de abolición, “desde abajo para arriba”, que se contrapuso al proyecto “de arriba para abajo”, de Joaquim Nabuco.

Referencias

- Alexander, J. (1999). A importância dos clássicos. In A. Giddens & J. Turner (Eds.), *Teoria social hoje* (23-89). Unesp.
- Azevedo, C. M. M. (1987). *Onda negra medo branco. O negro no imaginário das elites - século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Azevedo, C. M. M. (1996). O abolicionismo transatlântico e a memória do paraíso racial brasileiro. *Estudos Afro-Asiáticos*, n.º 30, 151-62.
- Bernd, Z. (1988). *O que é negritude*. São Paulo: Brasiliense.
- Cardoso, F. H. (1960). Condições sociais da industrialização de São Paulo. *Revista Brasileira*, n.º 28, 31-46.
- Cardoso, F. H. (1995). Discurso de posse no Congresso Nacional. In Brasil,

18 La Ley 11.645, de 10 marzo de 2003, estableció la obligatoriedad de “estudiar la Historia de África y de los africanos, la lucha de los negros y indígenas en Brasil, la cultura negra y indígena brasileña, así como los negros e indígenas en la formación de la sociedad nacional, rescatando sus contribuciones en las áreas social, económica y política pertinentes para la Historia de Brasil”. Disponible en: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Consultado el 17 de diciembre de 2018.



- Presidência da República* (pp. 9-25). Biblioteca da Presidência da República.
- Cardoso, F. H. (2013). *Pensadores que Inventaram o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Costa, S. (2006). *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Eisenberg, P. L. (1980). A mentalidade dos fazendeiros no Congresso Agrícola de 1878. In J. R. A. Lapa. (Ed.), *Modos de produção e realidade brasileira* (167-194). Vozes.
- Fernandes, F. (1972). *O Negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Fernandes, F. (1978). *A integração do negro na sociedade de classes*. 3ª ed. São Paulo: Ática.
- Fernandes, F. & Bastide, R. (1955). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor no município de São Paulo*. São Paulo: Anhembi.
- Ferreira, L. F. (2007). Luís Gama: um abolicionista leitor de Renan. *Estudos Avançados*, 21(60), 271-288.
- Ferreira, S. (2017). *Luís Gama e a identidade negra na literatura*. Juiz de Fora: Ed. do autor.
- Gama, L. G. P. (1859). *Primeiras trovas burlescas de Getulino*. São Paulo, SP: Tipografia Dois de Dezembro de Antônio Louzada Antunes. <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?id=144386>
- Gama, L. G. P. (2005). Carta Autobiográfica a Lúcio de Mendonça, de 25 de julho de 1880. In C. Moura (Ed.), *Dicionário da Escravidão Negra no Brasil* (168-170). Edusp.
- Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guimarães, A. S. A. (2004). Intelectuais negros e formas de integração nacional. *Estudos Avançados*, 18(50), 271-284.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Ianni, O. (1972). *Raças e classes sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Laranjeira, J. P. (2010). A poesia 'é-sou' negra. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 32(1), 35-41.
- Moura, C. (2005). *Dicionário da Escravidão Negra no Brasil*. Edusp, São Paulo.
- Nabuco, J. (1938). *O abolicionismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Oliveira, D. D.; Lima, R. B. & Santos, S. A. (1998). A Cor do Medo: o medo da Cor. In D. D. OLIVEIRA et al. (Eds.), *A cor do Medo: Homicídios e as Relações Raciais no Brasil* (37-60). EdunB.
- Oliveira, M. L. F. (2010). *Luís Gama: poeta, republicano, abolicionista – 180 anos de nascimento. Folder de divulgação da exposição Luís Gama: poeta, republicano, abolicionista*. São Paulo: Museu da cidade de São Paulo.



- Oliveira Vianna, F. J. (1959). *Raça e assimilação*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- Ramos, J. S. (2003). Ciência e racismo: uma leitura crítica de raça e assimilação em Oliveira Vianna. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 10(2), 573-601.
- Ramos, J. S. (1996). Dos males que vêm com o sangue: as representações raciais e a categoria do imigrante indesejável nas concepções sobre imigração da década de 20. In M. C. MAIO, M. C. & R. Ventura (Eds.), *Raça, Ciência e Sociedade* (59-84). FIOCRUZ.
- Santos, S. A. (1997). *A Formação do mercado de trabalho livre em São Paulo: tensões raciais e marginalização social*. Dissertação (Mestrado em Sociologia)—Universidade de Brasília (UnB), Brasília.
- Santos, S. A. (2014). *Educação: um pensamento negro contemporâneo*. Jundiá: Paco Editorial.
- Schwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870 - 1930*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Senkevics, A. (2015, 20 Novembro). A cor e a raça nos censos demográficos nacionais. *wordpress.com*. <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2015/02/13/a-cor-e-a-raca-nos-censos-demograficos-nacionais/>.
- Veiga, E. (2015, 30 Outubro). Luís Gama (1830-1882): enfim, advogado. *Estadão*. <http://sao-paulo.estadao.com.br/blogs/edison-veiga/luiz-gama-1830-1882-enfim-advogado/>.



El sistema agroalimentario de la ciudad de Puebla después de la pandemia de COVID-19

The agri-food system of the city of Puebla after the COVID-19 pandemic.

O sistema agrário-alimentar na cidade de Puebla após a pandemia de COVID-19

Dr. Juan Carlos Varillas Lima

Doctorado en Estudios Latinoamericanos, UNAM, México

ORCID: 0009-0000-7881-8433

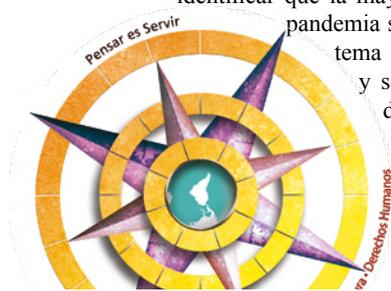
Recibido: 25 octubre 2023- Aceptado: 4 marzo 2024



Resumen

El artículo analiza el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sistema agroalimentario poblano, considerando los subsistemas de producción, abastecimiento y distribución, así como el de consumo de alimentos. Para estudiar las consecuencias de esta contingencia, se seleccionó el caso de la Central de Abastos de la Ciudad de Puebla como un mercado mayorista de alimentos, donde convergen los actores principales (productores, mayoristas o comerciantes y consumidores). Se aplicó el método comparativo de los resultados de dos encuestas realizadas en dicho mercado: en el 2018, antes de la pandemia, y en el 2022, después de la crisis sanitaria. Mediante los datos obtenidos en las encuestas y las estadísticas disponibles sobre producción de alimentos, comercialización y precios de alimentos, se logró identificar que la mayoría de las afectaciones negativas de la

pandemia se debe a cuestiones estructurales del sistema agroalimentario en el periodo neoliberal y se evidencio la resiliencia de este sector, debido al rol de los productores de la periferia rural de la ciudad de Puebla para compensar la disminución en la disponibilidad de alimentos en los mercados



mayoristas. Esto se convierte en un foco de estudio y de atención, para crear una política pública alimentaria que atienda los problemas estructurales y mitigue los efectos de contingencias, como la mencionada pandemia ocurrida entre los años 2019 y 2022.

Palabras clave: Puebla, central de abastos, COVID-19, mercados mayoristas de alimentos, seguridad alimentaria, sistema agroalimentario.



Abstract:

This article analyzes the impact of the COVID-19 pandemic on the agri-food system of Puebla, considering the subsystems of production, supply and distribution, as well as food consumption. To study the consequences of this contingency, the case of the Central de Abastos of the City of Puebla was selected as a wholesale food market, where the main actors (producers, wholesalers or traders and consumers) converge. The comparative method was applied to the results of two surveys conducted in that market: in 2018, before the pandemic, and in 2022, after the health crisis. Through the data obtained in the surveys and the available statistics on food production, marketing and food prices, it was possible to identify that most of the negative effects of the pandemic were due to structural issues of the agrifood system in the neoliberal period and the resilience of this sector was evidenced, given the role of producers in the rural periphery of the city of Puebla to compensate for the decrease in the availability of food in wholesale markets. This becomes a focus of study and attention, in order to create a public food policy that addresses structural problems and mitigates the effects of contingencies, such as the aforementioned pandemic occurring between 2019 and 2022.

Keywords: Puebla, Central de Abastos, COVID-19, wholesale food markets, food security, agri-food system



Resumo:

Este artigo analisa o impacto da pandemia da COVID-19 no sistema agroalimentar de Puebla, considerando os subsistemas de produção, fornecimento e distribuição, bem como o consumo de alimentos. Para estudar as consequências dessa contingência, o caso da Central de Abastos da cidade de Puebla foi selecionado como um mercado atacadista de alimentos, onde os principais atores (produtores, atacadistas ou comerciantes e consumidores) convergem. O método comparativo foi aplicado aos resultados de duas pesquisas realizadas nesse mercado: em 2018, antes da pandemia, e em 2022, após a crise sanitária. Por meio dos dados obtidos nas pesquisas e das estatísticas disponíveis sobre produção, comercialização e preços de alimentos, foi possível identificar que a maioria dos efeitos negativos da pandemia se deve a questões estruturais do sistema agroalimentar no período neoliberal e a resiliência desse setor foi evidenciada, devido ao papel dos produtores na periferia rural da cidade



de Puebla para compensar a diminuição da disponibilidade de alimentos nos mercados atacadistas. Isso se torna um foco de estudo e atenção, a fim de criar uma política pública de alimentos que aborde problemas estruturais e mitigue os efeitos de contingências, como a pandemia mencionada anteriormente, que ocorrerá entre 2019 e 2022.

Palavras chave: central de abastecimento de alimentos, COVID-19, mercados atacadistas, mercados de alimentos

Este estudio se basa en un análisis comparativo entre el estado del sistema agroalimentario poblano en el 2018 (previo a la crisis sanitaria) y el escenario de este durante el 2022, en el mismo espacio de estudio, es decir, en la Central de Abastos de la Ciudad de Puebla (CEDAP). La información recabada se puede agrupar en las siguientes categorías: 1) datos sociodemográficos de los encuestados, 2) información general del negocio mayorista, 3) comercialización de alimentos e 4) impacto del COVID-19 en los procesos de abastecimiento de alimentos.

Este modelo comparativo se basa en aspectos espaciales, temporales, sistema de actores y relaciones o procesos; es decir, el ámbito espacial de estudio es un mercado mayorista dentro de una ciudad metropolitana, en específico, la Central de Abastos dentro de la ciudad de Puebla. Por su parte, la temporalidad está enfocada entre el 2018 y el 2022, prácticamente el periodo de duración de la pandemia por COVID-19.

En cuanto al sistema o conjunto de actores, el estudio se basa en aquellos claves que convergen en el mercado mayorista, tales como: mayoristas, productores y consumidores. Estos actores realizan una serie de relaciones entre ellos en el marco de las cadenas de abastecimiento de alimentos, donde confluyen producción, distribución, abastecimiento y consumo alimentario.

En este sentido, el estudio tanto de campo como teórico se basa en determinar si una contingencia sanitaria como la de SARS-Cov-2 impactó o no en el sistema agroalimentario poblano; si lo hizo, se pretende establecer en qué aspectos se puede apreciar las afectaciones y, si no lo hizo, argumentar a qué se debió una posible resiliencia en los sectores agroalimentarios, así como si esto configura un esquema de adaptabilidad frente a cierto tipo de riesgos.

Para poder analizar el sistema agroalimentario poblano, es pertinente estudiarlo desde el enfoque de



sistemas complejos (García, 2006), porque los procesos alimentarios son asuntos con tal característica, que se pueden ver como un conjunto, formado por subsistemas (el de producción, el de abastecimiento, el de distribución y el de consumo). Dentro de estos subsistemas, se dan las relaciones entre los diversos actores, por lo que se puede construir un modelo sistémico que podría evidenciar sus reacciones frente a factores externos (como contingencias ambientales en los sistemas de producción o el impacto de contingencias sanitarias en el ámbito de consumo).

En cuanto a los hechos, el 31 de diciembre de 2019, China anunció un brote de neumonías atípicas en la provincia de Wuhan, que sería nombrado COVID-19. Registró la primera defunción el 11 de enero del 2020; para el 30 de enero, la Organización Mundial de la Salud (OMS) hace la declaratoria de emergencia de salud pública en el mundo (Secretaría de Salud, 2022).

En México, el primer caso de COVID-19 se registró el 27 de febrero de 2020 y el primer fallecimiento en el país se dio hasta el 18 de marzo del mismo año, mes en el que la OMS emitió la declaratoria de pandemia.

El escenario de México en la pandemia se caracteriza por altas tasas de transmisión entre las familias que ya, de por sí, tenían vulnerabilidad en cuanto a los bajos ingresos y el hacinamiento en los hogares; pruebas escasas y tardías; demoras en la búsqueda de atención médica por temor a que la persona pudiera contraer la enfermedad y morir en el mismo hospital (Sánchez-Talavera, 2021).

Asimismo, se dio una campaña gubernamental que daba tintes de priorizar la imagen político-partidista, más que la propia salud de los ciudadanos, lo cual causó notables estragos en un sistema de salud sobrecargado, que no estaba listo para enfrentar una crisis de esa naturaleza (Sánchez-Talavera, 2021).

Este escenario de coyuntura puso en predicamento al Gobierno mexicano, el cual debía, de inmediato, atender la emergencia de salud pública que se avecinaba y podía, incluso, dejar entrever las fallas del sistema de salud en la nación, considerando que su mejoramiento y universalidad son componentes del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024 (Diario Oficial de la Federación, 2019).

De esta forma, los esfuerzos nacionales en México y en todo el mundo se volcaron a atender la pandemia,



sobre todo ante la incertidumbre que generaba el aumento de contagios, muertes y el avance lento de la vacuna. Para tal efecto, se aplicó una política de confinamiento que inhibió las relaciones sociales e impactó severamente diversos aspectos de la vida cotidiana, sobre todo en cuanto al trabajo, el comercio y la educación.

El hecho de que la población mexicana no pudieran salir de sus hogares para trabajar afectó el nivel de ingreso y aumentó tanto la precariedad como la marginación. Además, los negocios pequeños y medios de sectores como el turístico y comercial se vieron impactados, al no poder generar los recursos suficientes para su subsistencia. Esto impactó en el sistema económico que se vio amortizado, sobre todo por las aportaciones, todavía, del sector energético, pero, aún más, el ingreso se estabilizó a través la recepción de remesas de los migrantes mexicanos, quienes, a pesar de la pandemia, tuvieron que arriesgarse a sufrir los estragos de la enfermedad y las condiciones de fragilidad (Domínguez y Miranda, 2022).

El sistema agroalimentario es paradigmático, el comercio alimentario no se vio duramente afectado por la pandemia, debido a que los flujos mercantiles de alimentos a través de

los nodos de distribución (mercados mayoristas, tradicionales, etc.) no se detuvieron durante la crisis sanitaria; pues se demostró científicamente que la manipulación de alimentos no era un factor de contagio (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Sin embargo, la pandemia también abrió nuevas discusiones acerca del impacto de situaciones críticas frente a la normalidad en la cadena de suministros de alimentos, las cuales pueden ser interrumpidas por este tipo de contingencias (Cardwell y Ghazalian, 2020, citado en Luque *et ál.*, 2021). Igualmente, la seguridad alimentaria de las personas se vería afectada, sobre todo en cuanto al acceso y consumo de los alimentos para asegurar el sistema inmunológico, hecho que depende de la suficiencia de ingredientes bioactivos en aquellos, para evitar la vulnerabilidad y propagación del virus entre productores, mayoristas y consumidores (Galanakis 2020, citado en Luque *et ál.*, 2021).

1. Datos sociodemográficos

La Central de Abastos de la Ciudad de Puebla es uno de los mercados mayoristas, junto con la Central de Huixcolotla y la Central de Abastos de la Ciudad de México, que proveen Puebla y su zona metropolitana, la



cual tiene una población de 3 180 644 habitantes, 37 %, dedicado a la provisión de servicios; 30 %, al sector secundario; 20 %, al comercio; 10 % al sector primario, y 3 %, sin especificar (Sistema de Información Territorial del Estado de Puebla, 2020).

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2016, citado en Jaramillo-Villanueva *et ál.*, 2020), la tasa de pobreza en áreas rurales fue del 61 % en el nivel nacional y del 65 % en áreas rurales del estado de Puebla. También, el 30.1 % de la población en la entidad presenta carencia por acceso a la alimentación, lo cual representa 1 813 370 personas (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2014).

En este sentido, existe un grado de vulnerabilidad poblacional con respecto al acceso a la alimentación, acentuado por los niveles de marginación y pobreza que tienen las personas, tanto en áreas rurales como urbanas. Así, a pesar de contar con cierto porcentaje de gente dedicada a la agricultura, la Zona Metropolitana de Puebla-Tlaxcala depende de los alimentos producidos fuera, los cuales pueden llegar a la CEDAP como un nodo de abastecimiento.

Dada la importancia de los mercados mayoristas de alimentos (MMA) como conectores entre los centros de producción y distribución, principalmente dentro de los focos urbanos; metodológicamente se puede emplear este espacio para conocer, a través de los actores (mayoristas, productores, minoristas), los distintos procesos dados entre los distintos componentes de los sistemas agroalimentarios en la ciudad de Puebla. Para tal efecto, se encuestaron 80 mayoristas de alimentos dentro de la CEDAP, tanto en el 2018 como en el 2022. Las características son similares, aunque, en el último año, participaron 68 hombres y 12 mujeres. 31 % tiene entre 31 y 40 años; 22 %, entre 41 y 50; 23 %, entre 51 y 60; 15 %, entre 21 y 30, y el resto, 20 años o menos.

La escolaridad de los encuestados oscila entre la primaria terminada y el bachiller terminado. El 66 % corresponde a propietarios de al menos una bodega, 19 % son administradores o encargados y 15 %, socios. Asimismo, del total de mayoristas o bodegueros, 59 % tiene de 1 a 10 años trabajando en las bodegas de la CEDAP y el resto, más de 10 años y hasta 18 laborando en ellas.



2. Datos generales del negocio mayorista

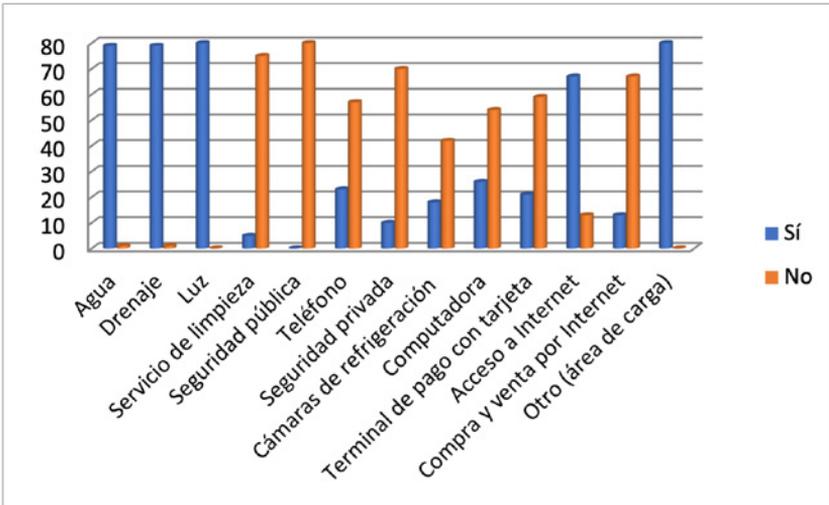
Para entender el funcionamiento de los negocios mayoristas dentro de la CEDAP, se realizó una serie de preguntas que permiten entender el estado actual de las bodegas, los servicios con los que cuentan y cómo éstos funcionaron durante una época de pandemia, donde se requirió mantener la inocuidad de los espacios, así como el adecuado funcionamiento de sistemas de almacenaje o refrigeración.

El 50 % de los mayoristas opera bajo un esquema de empresa familiar, 27 %

se ha constituido como empresas formales (sociedades anónimas), 13 % son cooperativas y 10 %, asociaciones de mayoristas. El 66 % de las bodegas de los mayoristas encuestados son propias, 28 % rentadas y 6 % propias, pero aún no terminan de pagarse.

La mayoría de las bodegas tiene servicios de agua, drenaje, luz y electricidad, igual que acceso a Internet, computadora, etc., mientras que carece de servicios eficientes de seguridad pública o privada, cámaras de seguridad, servicios de compra-venta electrónicos, entre otros.

Gráfica 1. Servicios con los que cuentan las bodegas en la CEDAP, 2018



Fuente: Elaboración propia, Encuesta del impacto de la pandemia por COVID-19 en el abasto alimentario de la Central de Abastos de la Ciudad de Puebla, noviembre de 2022.



Solo el 40 % de los encuestados tiene cámaras de refrigeración en sus bodegas, lo cual implica que la mayoría aún requiere implementar este tipo de sistemas para enfrentar posibles fluctuaciones en el mercado de alimentos, que requieran mantener su calidad frente a su tiempo en bodega.

Debido a su actividad comercial, 26 de los participantes tienen entre 1 y 5 bodegas en otros mercados mayoristas de alimentos (MMA) dentro del estado de Puebla; 13 de ellos en la Central de Abastos de Huixcolotla, 9 en el Mercado de Tepeaca y 4 en la Nueva Central de Cuapiaxtla.

Asimismo, 32 mayoristas tienen bodegas en otras entidades del país, principalmente en la Central de Abastos de la Ciudad de México, en Tlaxcala y en Pachuca, Hidalgo. Esto da cuenta de la posible generación de cadenas de valor y articulación de los centros de producción, utilizados por los mayoristas para atender la demanda de los puntos de distribución en las ciudades más importantes del país, hecho basado en una actividad comercial.

Sin embargo, es de cuestionarse la posibilidad que tienen los productores para acceder a los beneficios del mercado mayorista de alimentos, con el fin de abastecer a las ciudades y sus zonas metropolitanas. En

algunos MMA, existe la posibilidad de que ellos puedan comercializar sus productos en igualdad de condiciones con respecto a los mayoristas; pero, en la generalidad de los casos, no encuentran canales de mayor participación e igualdad en los procesos de mercado.

3. Comercialización de alimentos

De acuerdo con la encuesta realizada en el 2022 en la CEDAP, el 56 % de los interrogados son mayoristas; el 25 %, además de comercializar, también corresponde a productores; el 15 % lo conforman introductores (productores que han aumentado sus operaciones y, por su volumen de producto, se consideran comercializadores de determinado producto), y el 4 % lo conforman comerciantes minoristas.

En este caso, se aprecia que existe participación de productores en las actividades del mercado. Tan solo entre los 20 productores encuestados, se manejan 13 130 toneladas de productos alimentarios en sus bodegas cada mes, principalmente jitomate, calabacita y brócoli.

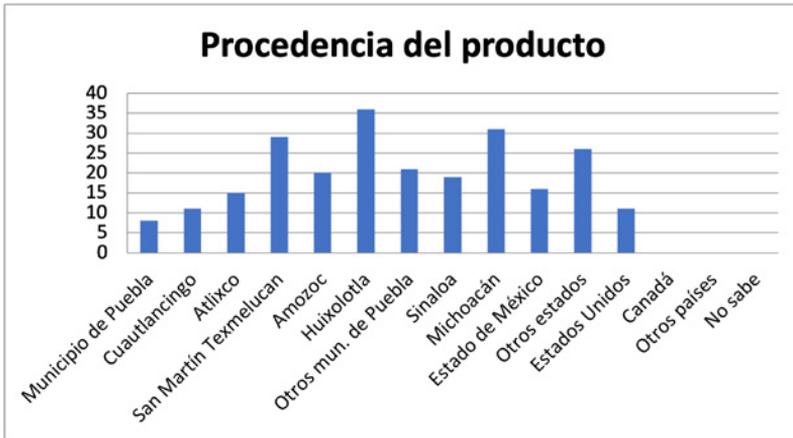
Ahora bien, en cuanto a la procedencia de los productos alimentarios que llegan a la Central de Abastos de Puebla, se puede realizar un



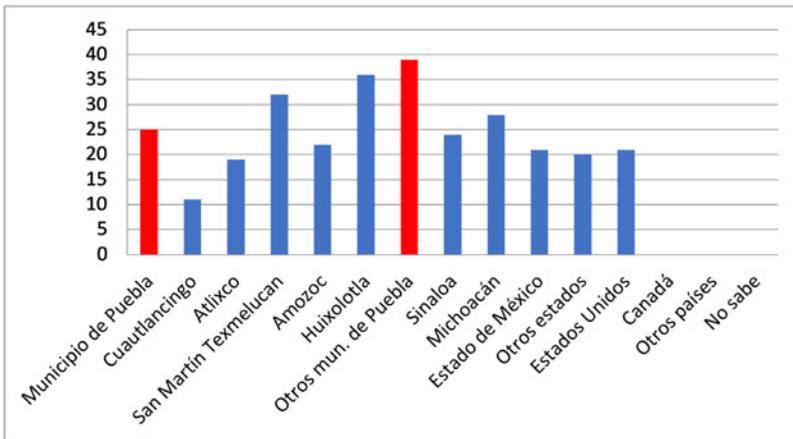
comparativo, utilizando las encuestas realizadas en el 2018 y en el 2022-23. En el 2018, la mayor parte de los productos provenía de otros puntos de producción o mercados dentro de la entidad, tal es el caso de

Huixcolotla y San Martín Texmelucan; asimismo, se recibió una gran cantidad de alimentos procedentes de otras localidades, como es el caso de Michoacán.

Gráfica 2a. Procedencia del producto comercializado en la CEDAP, durante el 2018



Gráfica 2b. Procedencia del producto comercializado en la CEDAP, durante el 2022



Fuente: Elaboración propia, con base en Varillas (2018; 2022).



Por su parte, después del periodo de pandemia, el origen de los alimentos se diversificó y cambió, principalmente hacia los puntos de producción dentro del estado de Puebla y, especialmente, en el área rural del municipio de Puebla, donde se encuentra la ciudad del mismo nombre. Además, se recibieron alimentos de entidades como Sinaloa, Michoacán y el estado de México, lo que aumentó, también, las importaciones provenientes de Estados Unidos.

Estos resultados coinciden con los datos recabados por el Sistema Nacional de Información e Integración de Mercados ([Sistema Nacional de Información e Integración de Mercados, 2023](#)), que registra el origen de los productos comercializados dentro de los principales mercados mayoristas del país.

Tabla 1. Origen de los productos comercializados en la CEDAP, 2018-2022

Cultivo	2018	2022
Calabacita criolla	Morelos	Puebla
Brócoli	Puebla	Puebla
Cebolla bola	Jalisco	Jalisco
Cebolla de rabo	Puebla	Puebla
Chile jalapeño	Michoacán	Michoacán
Chile poblano	Puebla	Puebla
Ejote	Morelos	Puebla
Haba	Puebla	Puebla
Lechuga orejona	Puebla	Puebla
Nopal	Puebla	Puebla
Papa maricana	Puebla	Puebla
Tomate bola	Puebla	Puebla
Maíz blanco	Sinaloa	Sinaloa
Frijol negro	Importación	Veracruz

Fuente: Sistema Nacional de Información e Integración de Mercados (2022).

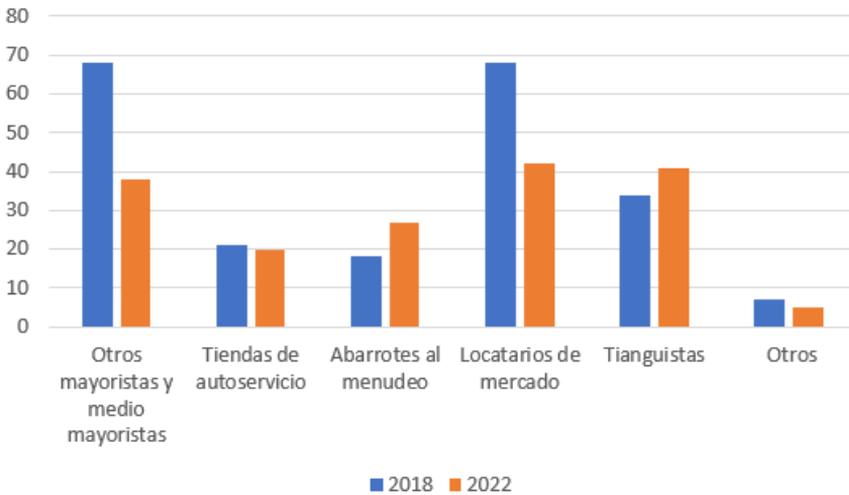


En la tabla anterior, se aprecia que entre el 2018 y el 2022 existieron cambios en el origen de los alimentos; algunos de ellos pasaron de provenir de centros de producción externos a Puebla a puntos de origen dentro de la propia entidad.

Ahora bien, en cuanto a las importaciones y exportaciones, en el 2018, solo el 19 % de los encuestados importaba algún producto, lo cual incrementó a 26 %, en el 2022. El principal producto importado es el maíz blanco, proveniente de Estados Unidos, país al cual estos mismos mayoristas exportan algunos productos como el brócoli.

Los principales clientes de los mayoristas en la CEDAP fueron otros mayoristas, abarrotes de menudeo, tiendas de autoservicio, locatarios de mercado, tianguistas, etc. En las gráficas siguientes, se muestra un cambio en la tendencia de clientes de los mayoristas: en el 2018, la mayoría de ellos vendía sus productos a otros mayoristas y a locatarios de otros mercados; sin embargo, en el 2022, los clientes de abarrotes y tianguistas aumentaron sus compras directas en la CEDAP.

Gráfica 3. Principales clientes de los mayoristas en la CEDAP, 2018-2022



Fuente: Elaboración propia, con base en Varillas (2018; 2022).



La disminución de las compras de otros mayoristas y locatarios de mercados tradicionales en este mercado mayorista se debió a la configuración de la oferta y demanda en la ciudad de Puebla y otras ciudades del país. De acuerdo con los testimonios de los encuestados, los alimentos de la CEDAP complementaron la demanda que había en otros mercados, durante la pandemia; tal es el caso de la Central de Abastos de la Ciudad de México.

Igualmente, los mercados tradicionales de la ciudad de Puebla encontraron una fuente de suministro más accesible y pronta, en la producción agrícola proveniente de la periferia rural de la ciudad. Esto coincide con la reconfiguración de algunos productos comprados en la CEDAP, provenientes del mismo estado de Puebla y ya no de otros estados como Morelos (ver tabla 1).

4. El impacto del COVID-19 en los procesos de abastecimiento de alimentos

El análisis del impacto de la pandemia en los procesos de abasto de alimentos en la ciudad de Puebla y su zona metropolitana se efectuó a través de las encuestas realizadas en la CEDAP, con respecto a tópicos como costos de alimentos, ventas, utilidades, afectación de la pandemia en los negocios, tipos de proveedores, tipos

de compradores, medidas sanitarias implementadas y capacitación para enfrentar riesgos por pandemia.

Un análisis de los precios de algunos productos agrícolas permitirá apreciar el comportamiento de los mercados y los consumidores. En el tabla 2, se aprecian los precios de algunos alimentos reportados por año en la Central de Abastos de la Ciudad de Puebla. Entre el 2018 y 2022, se aprecia un claro aumento de los precios en el mercado, en productos como la calabacita (4 pesos), la lechuga (6.2 pesos), el pepino (3 pesos), el tomate (7 pesos) y la zanahoria (2.6 pesos).



Tabla 2. Precios de hortalizas y legumbres reportados en la Central de Abastos de la Ciudad de Puebla, del 2018 al 2023

Hortaliza o legumbre	2018	2019	2020	2021	2022	2023 (junio)
Calabacita (italiana)	11	13	15	-	-	-
Chile poblano	15	22	20	20	28	25
Lechuga (romana)	5.8	6.6	12	12	12	15
Habas	9	16	-	-	-	-
Papa (alpha)	18	-	-	-	-	-
Pepino verde	9	12	12	12	10	10
Tomate (bola)	9	12	16	14	15	18
Zanahoria	5.8	4.5	8	9	9	6

Fuente: Elaboración propia, con datos del [Sistema Nacional de Información e Integración de Mercados \(2023\)](#).

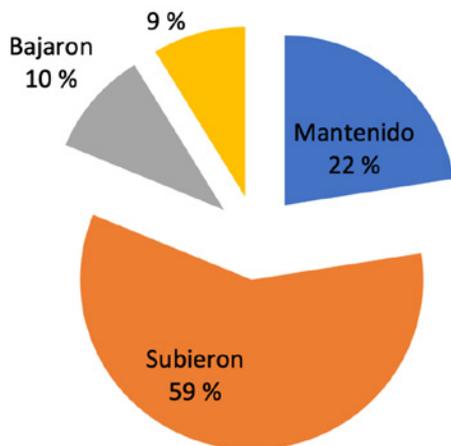
Este aumento se da después del 2019, cuando comienzan a reflejarse los efectos de la pandemia por COVID-19 en la economía nacional, sobre todo, en cuanto a la modificación de la oferta y demanda de los alimentos que pudo apreciarse en diversos nodos de población, principalmente, ante la demanda urbana.

En el caso de la CEDAP, esta estadística coincide con los testimonios de los encuestados, quienes afirman

que la mayoría de los costos de los productos ha aumentado (59 %) o se ha mantenido (22 %), con respecto a años anteriores; esto, debido a una disminución en la oferta de algunos productos provenientes de otras entidades como Michoacán o Sinaloa.



Gráfica 4. Costos de los alimentos a raíz de la pandemia de COVID-19, 2022



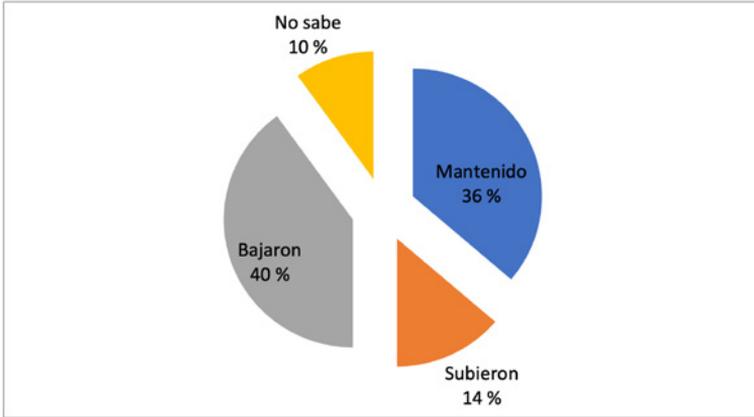
Fuente: Elaboración propia, con base en Varillas (2018; 2022).

Por su parte, a raíz de la pandemia, la percepción de los mayoristas en la CEDAP, con respecto a sus ventas, ha sido de una disminución considerable. El 40 % afirma que aquellas han disminuido, lo cual puede deberse a la mencionada reconfiguración entre la oferta y

demanda de alimentos en la ciudad de Puebla, ya que algunas reservas de los mayoristas dentro de este mercado fueron utilizadas por ellos mismos, para completar la demanda en otras ciudades del país (ciudad de México, Tlaxcala o Hidalgo).



Gráfica 5. Volumen de ventas después de la pandemia de COVID-19, 2022

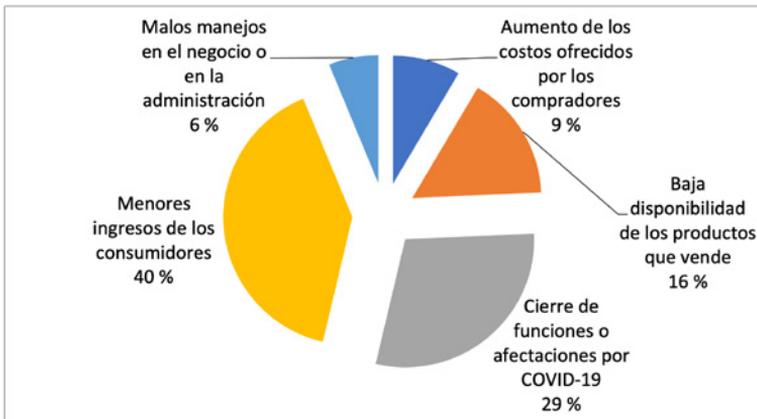


Fuente: Fuente: elaboración propia, con base en Varillas (2018; 2022).

Los mayoristas explican que una posible razón de la disminución de sus ventas responde a los menores ingresos de sus consumidores (40 % de los encuestados) y al cierre

de funciones o afectaciones en el mercado, por la pandemia (29 % de los participantes); véase la siguiente gráfica.

Gráfica 6. Causas de la disminución de las ventas en la CEDAP, 2022



Fuente: Elaboración propia, con base en Varillas (2018; 2022).

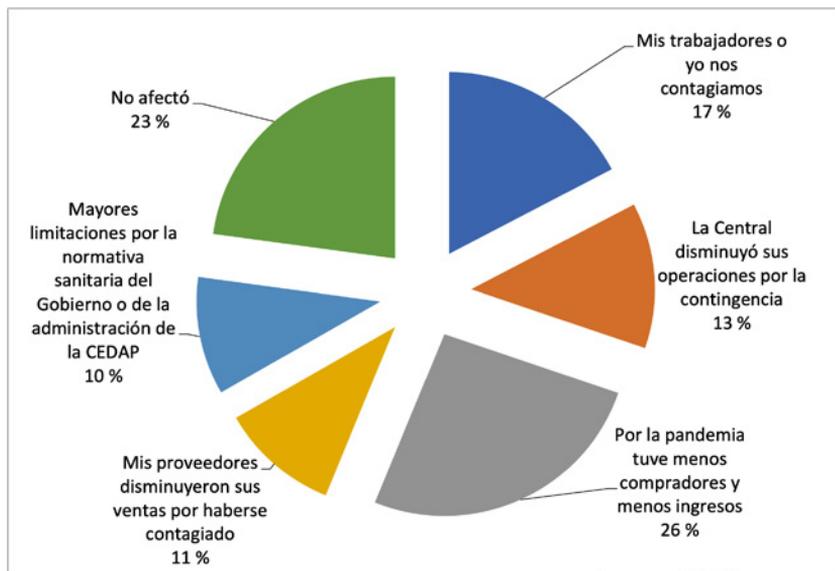


Si embargo, los encuestados mencionan, también, que una de las causas de dicha disminución en ventas es la baja disponibilidad de los productos que venden, lo cual coincide con los testimonios acerca de la redistribución de los productos provenientes de otras entidades o fuentes de abastecimiento. Asimismo, el 26 % de los interrogados explica que la pandemia hizo que tuvieran menos compradores y, por lo tanto, menos ingresos; además, sufrieron afectaciones por propio contagio (17 %), la disminución de operaciones de la CEDAP (13 %), el contagio de los proveedores (11

%) y las mayores limitaciones por la normativa sanitaria del Gobierno o del propio mercado (10 %).

Aun así, 23 % de los encuestados asegura que la pandemia no le afectó, lo cual se debe a que tenía operaciones en otros mercados mayoristas, así como otras fuentes de abasto con las que pudieron cubrir su demanda. Con ello, se preservó cierta resiliencia, respecto a las fluctuaciones del mercado, en una temporada de contingencia.

Gráfica 7. Afectaciones de la pandemia por COVID-19 a los mayoristas de la CEDAP, 2022



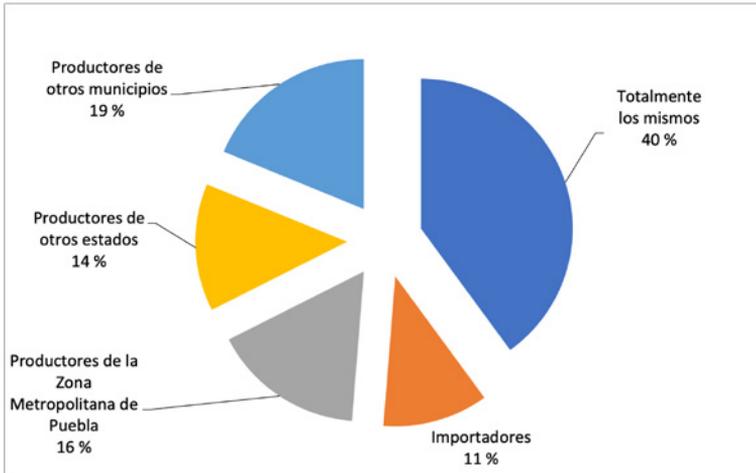
Fuente: Elaboración propia, con base en Varillas (2018; 2022).



Por su parte, en la encuesta aplicada, se obtuvo que la mayoría de los proveedores de los mayoristas, durante la pandemia fue prácticamente la misma (40 % de los participantes realizan esta afirmación). Sin embargo, hay una notable presencia de los productores de más municipios de Puebla (19 %), como Amozoc y Tepeaca, así como de otros de la Zona Metropolitana de Puebla (19 %).

Esto da cuenta de un fenómeno interesante apreciado durante y a propósito de la pandemia: el aumento de la producción en la periferia rural poblana, que hizo frente a la disminución de la oferta de alimentos en los grandes mercados mayoristas de todo el país.

Gráfica 8. Tipos de proveedores de la CEDAP durante la pandemia, 2022



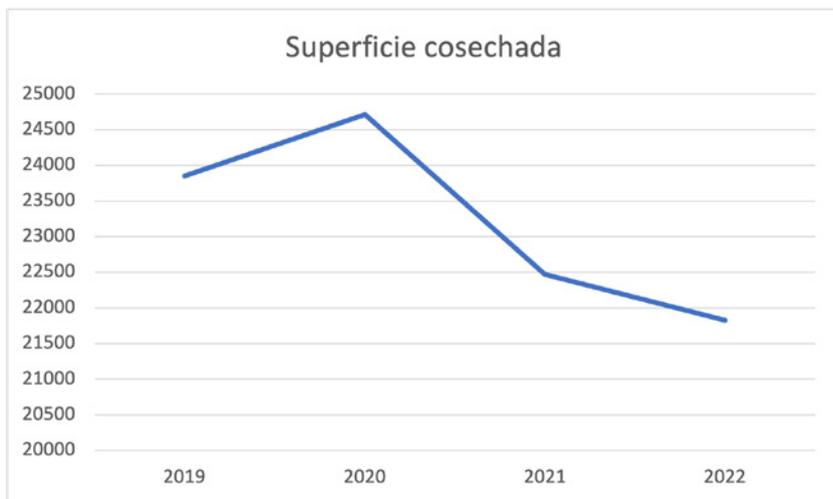
Fuente: Elaboración propia, con base en Varillas (2018; 2022).

De esta forma, como se muestra en la siguiente gráfica, la superficie cosechada entre los municipios de Puebla y los municipios poblanos que rodean la ciudad (Amozoc, Cuautinchan, Tzicatlacoyan, Teopantlán, Ocoyucan, San Andrés Cholula, San Pedro Cholula y Cuautlancingo) aumentó para el

2020. Esto contribuye a la hipótesis de la importancia que tuvieron los productores agrícolas de la periferia rural de la misma Puebla, para suplir el abasto de alimentos, el cual disminuyó en los mercados mayoristas, frente a este periodo de contingencia.



Gráfica 9. Superficie sembrada cosechada en el municipio de Puebla, 2018-2022



Fuente: Elaboración propia, con datos del [Sistema de Información Agroalimentaria y Pesquera \(2023\)](#).

A pesar de que para los años 2021 y 2022 la superficie cosechada en dicha zona disminuyó, no se demerita el rol de los productos agrícolas; más bien, se evidencia que es necesaria una política pública estratégica para atender las zonas de la periferia rural de las ciudades y darles un justo tratamiento, como polos de desarrollo agrícola y fuentes de abasto social de alimentos.

Esto contribuyó a una estabilización en los precios de algunos productos agrícolas ofrecidos al consumidor final en la ciudad de Puebla, por ejemplo, en el caso de la cebolla, que disminuyó de precio (6.35 pesos) del 2019 al 2020. Por su parte, el chile poblano bajó 5.85 pesos en el mismo periodo; el chile seco guajillo se mantuvo; el chile serrano bajo 4.5 pesos; los ejotes disminuyeron 0.25 pesos; el jitomate bajó 4.5 pesos; los nopales bajaron 2.2 pesos y el brócoli, 3 pesos.



Tabla 3. Precios promedio de hortalizas y legumbres en Puebla, del 2018 al 2023 (junio)

Hortaliza o legumbre	2018	2019	2020	2021	2022	2023 (junio)
Calabacita (italiana)	18.75	16.75	17.5	20	19	20
Cebolla (blanca)	29.9	24.4	18.05	18.65	27.4	17.9
Chayote sin espinas	12.5	13	15.5	23.75	19	26.75
Chile poblano	23.25	31.75	25.9	22.5	26.25	30
Chile seco guajillo	117	117	117	123.5	162.5	156.1
Chile serrano	54	52	47.5	60.5	60	47
Ejotes	22	28.25	28	26.25	28.75	32
Frijol negro	31.11	28.33	36.67	33.89	50.56	54.44
Jitomate (saladette)	27	22.5	18	26	18	23
Lechuga (romana)	10.5	12	15	15.5	15	20
Nopales	16.9	18.65	16.45	18.5	23.95	25.58
Habas	42.5	65	77.8	80	80	80
Lentejas	17	18	25	23	32	29
Elote	6	6	6.75	8	10	9.5
Brócoli	15	15	12	13.75	14.5	15.5
Papa blanca	17.73	18.05	26.3	23.58	46.63	32.85
Pepino verde	16	17	18.12	15.5	21.25	18.5
Tomate	27.25	16.5	16.95	14.25	22.25	15.75
Zanahoria	9.3	15.8	15.9	13.63	13.45	12.13

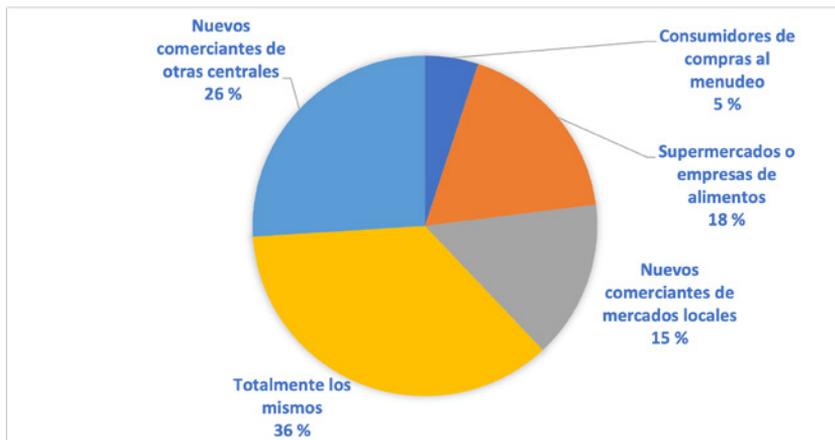
Fuente: Elaboración propia, con datos de Instituto nacional de estadísticas y geografía (2023).

Los precios de los alimentos, a partir del 2020, fueron apreciando fluctuaciones crecientes y a la baja, dependiendo de diversos factores como el volumen de producción, la configuración de la oferta y

de la demanda, los efectos de las contingencias ambientales sobre la producción y la reconversión de los mercados de alimentos.



Gráfica 10. Tipos de compradores de alimentos en la CEDAP, 2022



Fuente: Elaboración propia, con base en Varillas (2018; 2022).

Finalmente, en cuanto a los compradores que llegaron a abastecerse a la CEDAP durante la pandemia, se aprecia que la mayor parte de ellos fue la misma (36 %); el 26 %, nuevos comerciantes de otras centrales de abasto (para complementar la demanda de alimentos en otros mercados); 18 %, supermercados o empresas de alimentos; 15 %, nuevos comerciantes de mercados tradicionales, y 5 %, consumidores directos.

El caso de los comerciantes de mercados tradicionales, de acuerdo con la encuesta aplicada en el 2018, se aprecia que el porcentaje que acudió a la CEDAP para realizar sus compras disminuyó 11 %. Esto se debe, principalmente, a la reconversión del abastecimiento, es decir, al

cambio en el origen de los productos que suministraban los mercados tradicionales ubicados en todo el territorio de la ciudad de Puebla, los cuales se proveyeron de los centros productivos de la periferia rural de la ciudad.

Conclusiones

El sistema agroalimentario poblano mostró un grado de resiliencia notable con respecto a los efectos de la pandemia por COVID-19. Como se ha analizado, la producción agrícola entre los años 2019 y 2020 se mantuvo o disminuyó ligeramente, pero no se mostró una crisis en ella que atentara con el abasto corriente de alimentos en la ciudad de Puebla.



Asimismo, en la Central de Abastos de la Ciudad de Puebla, se apreció una continuidad en las operaciones corrientes del mercado, aunque la percepción de los mayoristas fue de una disminución en ventas de sus productos; esto no determinó un cierre de operaciones total, sino que se reconfiguró las fuentes y destinos de los alimentos, aprovechando la cadena productiva y comercial de los actores dentro de este mercado y de otros mayoristas en el país.

Algunas de las estadísticas presentadas sobre producción y precios de alimentos se deben a cuestiones estructurales del sistema agroalimentario y no propia o directamente a los efectos de la pandemia. El sector agrícola en México ha resentido los efectos de las políticas de corte neoliberal en cuanto a la liberalización de los mercados, lo cual permite que la privatización y la creación de oligopolios se formaran para marcar profundas desigualdades entre los grandes, medianos y pequeños productores (Vázquez, Herrera y Absalón, 2020).

Asimismo, el modelo neoliberal favoreció la consolidación de la llamada Gran Distribución, que posicionaba a la agroindustria y las grandes cadenas de supermercados como los actores de control de las

fuentes de abastecimiento y comercialización de alimentos. Esto profundizó la fragilidad del sector agrario y campesino en México, ahondando las desigualdades, disminuyendo los ingresos y vulnerando los derechos de los agricultores.

Mercados mayoristas como la CEDAP son ejemplos de la influencia del modelo mencionado. A pesar de su función en el abasto social, aún sigue existiendo una tendencia a la unidireccionalidad en el abastecimiento de alimentos desde un enfoque de comercialización por ingresos, es decir, se privilegia el abasto en función de los rendimientos en las ganancias de los mayoristas, sin considerar los aspectos sociales de los actores principales: productores y consumidores.

Por tal motivo, el sistema agroalimentario en México y, por ende, en Puebla es vulnerable en cuanto a la fragilidad del campo mexicano y las pronunciadas distancias entre el abastecimiento social de alimentos y la distribución de estos conducida por las fuerzas propias de los mercados. La pandemia de COVID-19 evidenció esas muestras de desigualdad, pero también demostró la importancia de los sectores de producción menor, los mercados y formas tradicionales de



abastecimiento, así como el rol de los propios productores.

Igual que las remesas de los migrantes mexicanos amortiguaron los estragos de la pandemia en los ingresos de los hogares, la actividad de los pequeños productores, sobre todo en las periferias rurales de las ciudades, logró compensar la disminución en la oferta de alimentos en los grandes mercados mayoristas.

Lo previo abre una posibilidad probada de la necesidad de atender este tipo de producción, extensiva a todo el medio rural nacional, es decir, la urgencia de una política de desarrollo agrícola posicionada como la base de una política integral de seguridad alimentaria que pueda fortalecer al sistema agroalimentario en sus componentes principales (producción, abastecimiento y consumo).

No se trata de suplir a los proveedores mayoristas de alimentos, sino de aumentar las posibilidades de los productores para acceder a los mercados. Los mayoristas tienen un rol social indiscutible, el de conexión entre los centros de producción y consumo, son portadores de enormes tipos de relaciones entre múltiples actores sociales, lo cual brinda la posibilidad de cumplir

los componentes de la seguridad alimentaria: disponibilidad, acceso, inocuidad y consumo o aprovechamiento nutricional adecuado.

Asimismo, se corrobora la importancia de contar con protocolos, programas o mecanismos para enfrentar posibles contingencias; pueden ser ambientales (sequías, inundaciones, nevadas), que afecten la disponibilidad de alimentos por la pérdida de cosechas o sanitarias (como la pandemia COVID-19), con impacto en la cadena de suministro y en el abasto social de los alimentos.

De esta forma, dos posibles focos de atención para la política pública alimentaria son el fomento a la producción rural y el acceso de los productores a mejores ingresos; asimismo, el fortalecimiento a los mercados tradicionales y mayoristas de alimentos, para democratizarlos y evitar que se conviertan en un tipo de empresas que operen dentro del modelo de la Gran Distribución.



Referencias

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2014). *Diagnóstico del Programa de Unidades Móviles Alimentarias para el Estado de Puebla*. Acceso el 10 de enero de 2023. <https://www.coneval.org.mx/sitios/SIEF/Documents/puebla-diagnosticounidadesmoviles-2014.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024*. Acceso el 1 de mayo de 2023. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Domínguez, C y Miranda, D. (2022). *Dinámica del flujo de remesas durante la pandemia de COVID 19*. Acceso el 23 de octubre de 2022. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/638278/7._Dinamica_de_las_remesas_durante_la_pandemia.pdf
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. España: Gedisa.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía. (2023). *Consulta de precios*. Acceso el 24 de julio de 2023. <https://www.inegi.org.mx/app/preciospromedio/?bs=18>
- Jaramillo-Villanueva, J. *et ál.* (2020). *Factores relacionados con la pobreza, la inseguridad alimentaria y estrategias de afrontamiento en municipios marginados de Puebla, México*. Acceso el 3 de septiembre de 2022. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252019000400189#B8
- Luque *et ál.* (2021). Impactos del COVID-19 en la agricultura y la seguridad alimentaria. *Centro Agrícola*, 48(1): 23-48. Acceso el 16 de abril de 2023. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0253-57852021000100072
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *COVID-19 e inocuidad de alimentos: orientadores para empresas alimentarias*. Acceso el 21 de agosto de 2022. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331856/WHO-2019-nCoV-Food_Safety-2020.1-spa.pdf
- Sánchez-Talaquer, M. (2021). *La respuesta de México al COVID-19: Estudio de caso*. México: UCSF. Acceso el 3 de noviembre de 2022. <https://es.scribd.com/document/502707864/La-Respuesta-de-Mexico-Al-Covid>
- Secretaría de Salud. (2022). *Línea del tiempo COVID-19; a un año del primer caso en México*. Acceso el 2 de abril de 2023. <https://www.capital21.cdmx.gob.mx/noticias/?p=12574>
- Sistema de Información Agroalimentaria y Pesquera. (2023). *Anuario estadístico de la Producción Agrícola*. Acceso el 4 de julio de 2023. <https://nube.siap.gob.mx/cierreagricola/>
- Sistema de Información Territorial del Estado de Puebla. (2020). *Zonas Metropolitanas*. Acceso el 3 de agosto de 2022. <https://dduia.puebla.gob.mx/SITEP/apartados/zonaM.php>
- Sistema Nacional de Información e Integración de Mercados. (2022). *Anuarios estadísticos de Mercados Nacionales*. Acceso el 27 de julio de 2023.



SNIIM - Sistema Nacional de Información de Mercados. Secretaría de Economía Precios de Frutas, Hortalizas, Vegetales, Carnes, Pescados, Pecuarios, Pesqueros (economia-sniim.gob.mx)

Sistema Nacional de Información e Integración de Mercados. (2023). Acceso el 2 de junio de 2023. <http://www.economia-sniim.gob.mx/Nuevo/Home.aspx?opcion=Consultas/MercadosNacionales/PreciosDeMercado/Agricolas/ConsultaFrutasYHortalizas.aspx?SubOpcion=4|0>

Varillas, L. (2018). *Abastecimiento de la Central de Abastos de la Ciudad de Puebla*. Encuesta aplicada en la ciudad de Puebla. 2 de septiembre de 2018.

Varillas, L. (2022). *Impacto de la Pandemia COVID-19 en el abasto alimentario de la Central de Abastos de la Ciudad de Puebla*. Encuesta aplicada en la ciudad de Puebla. 10 de noviembre de 2022.

Vázquez, A, Herrera, A y Absalón, C. (2020). Impactos del COVID-19 en el Sector Agroalimentario de México: Metodologías y Herramientas de Análisis. *Revista de coyuntura y perspectiva*, 5(4). Acceso el 9 de octubre de 2022. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2415-06222020000400005



Reorientando los lentes para una historia de la teoría del arte en Cuba. ¿Pensamiento cultural en Latinoamérica?

Reorienting the Lenses for a History of Art Theory in Cuba. Cultural Thinking in Latin America?

Reorientando as lentes para uma teoria da história da arte em Cuba: pensamento cultural na América Latina?

Ph. D. Yaneidys Arencibia Coloma

Department of Spanish, Portuguese and Cultural Studies

Faculty of Humanities

The University of Manchester

<https://orcid.org/0000-0003-4304-5922>

Recibido: 25 enero 2024 - Aceptado: 9 febrero 2024



Resumen:

El presente artículo se propone indagar acerca de los espacios en que emerge, se consolida y socializa el pensamiento cultural de uno de los más notables intelectuales de la primera mitad del siglo XX cubano. Se sirve de los recursos metodológicos de la Nueva Sociología del Conocimiento Científico, desde una perspectiva crítica, para examinar la vida y la obra de Jorge Mañach (1898-1961), en aras de fundamentar su lugar como conocimiento científico sobre el arte y su contribución a los estudios culturales dentro del horizonte epistémico latinoamericano; al mismo tiempo, se examinan las circunstancias contingentes que permitieron su legitimación. En aras de visualizar el pensamiento cultural de Jorge Mañach, se toma, en especial consideración, no solo el análisis de sus



textos teóricos más representativos, sino su relación con las instituciones culturales e iniciativas intelectuales a las que se vinculó.

Palabras clave: Estudios culturales latinoamericanos, Jorge Mañach, pensamiento cultural, sociología del conocimiento científico



Abstract:

The purpose of this article is to investigate the spaces in which emerges, consolidates and socializes the Cultural Thought of one of the most notable intellectuals of the first half of the Cuban twentieth century. It uses the methodological resources of the New Sociology of Scientific Knowledge, from a critical perspective, to examine the life and work of Jorge Mañach (1898-1961), to corroborate this Cultural Thought's place as scientific knowledge about art and its contribution to cultural studies within the Latin American epistemic horizon. At the same time, the contingent circumstances that allowed its legitimacy are assessed. In order to visualize Jorge Mañach's cultural thought, special consideration is given not only to the analysis of his most representative theoretical texts, but also to his relationship with the cultural institutions and intellectual initiatives to which he was linked.

Keywords: Cultural thought, Jorge Mañach, Latin American Cultural Studies, sociology of scientific knowledge



Resumo:

Este artigo se propõe a investigar os espaços em que surge, se consolida e se socializa o pensamento cultural de um dos mais notáveis intelectuais da primeira metade do século XX em Cuba. Utiliza os recursos metodológicos da Nova Sociologia do Conhecimento Científico, a partir de uma perspectiva crítica, para examinar a vida e a obra de Jorge Mañach (1898-1961), a fim de estabelecer seu lugar como conhecimento científico sobre a arte e sua contribuição para os estudos culturais dentro do horizonte epistêmico latino-americano; ao mesmo tempo, examina as circunstâncias contingentes que permitiram sua legitimação. Para visualizar o pensamento cultural de Jorge Mañach, é dada especial atenção não apenas à análise de seus textos teóricos mais representativos, mas também à sua relação com as instituições culturais e iniciativas intelectuais às quais estava vinculado.

Palavras-chave: Estudos culturais latino-americanos, Jorge Mañach, pensamento cultural, sociologia do conhecimento científico.



A partir la década de 1940 tiene lugar, en Cuba, un interesante desarrollo de las reflexiones teóricas en torno a la historia del arte y la cultura artística¹. Esto es fácilmente verificable en la diversidad de publicaciones seriadas —o secciones de revistas y periódicos— dedicados al arte y la literatura en sus más variadas manifestaciones². Si bien, muchas de estas referencias ya existían desde lustros anteriores, el alcance reflexivo eleva notablemente su puntal. A la par de estas, puede, entonces, apreciarse un persistente interés en disquisiciones que eludían lo meramente clasificatorio o descriptivo. *Filosofía de la historia del arte (apuntes)*, de Luis de Soto y Sagarra (1893-1955); *Historia y estilo*, de Jorge Mañach (1898-1961), *La expresión americana*, de José Lezama (1910-1976) y de Juan Marinello (1898-1977), *Meditación americana*, son algunos de los ejemplos más notables que vieron la luz entre 1943 y 1959.

- 1 Amén del pertinaz trabajo de Luis de Soto y Sagarra (1893-1955), quien encausa los estudios sobre historia del arte como disciplina, dentro del Departamento de Letras, desde 1934; no es hasta la Reforma Universitaria de 1963 que se puede hablar de la Historia del Arte como carrera autónoma en Cuba.
- 2 Consúltese del Instituto de Literatura y Lingüística: *Historia de la literatura cubana. La literatura cubana entre 1899 y 1958* (2003) y, de Luz Merino Acosta (selección y prólogo): *Espacios críticos habaneros del arte cubano: la década de 1950* (2015) en dos tomos.

Si bien, amplias zonas de la historia de la cultura cubana han sido expuestas al escrutinio desde disciplinas como la historia o la filosofía, no se agotan las perspectivas exegéticas. Ciertas interrogantes permanecen: ¿por qué aparecen estas reflexiones en este momento y no antes o después?, ¿a qué se debe el desarrollo de este campo de apariencia tan delimitada?, ¿son estas reflexiones expresión de un grado específico de evolución del pensamiento cubano u otras causas inciden en su consolidación?, ¿cómo circula y se fundamenta un conocimiento de este tipo?

Para responder a estas preguntas, nos respaldaba el espacioso dominio de intersección entre la Sociología del Conocimiento Científico y la Historia Social de la Ciencia para revisar la contribución a los Estudios Culturales Latinoamericanos³, desde una disciplina aún subvalorada en América Latina, la Teoría del Arte. Resulta pertinente entonces, orientar el análisis, hacia el contexto histórico-concreto específico, que da lugar a un conocimiento construido

- 3 Asumimos a los Estudios Culturales Latinoamericanos como una amplia escuela de pensamiento e investigación que agrupa diversos ejes y temáticas, desde diferentes contextos geográficos e institucionales, que han evolucionado en distintas fases, en ocasiones, simultáneas.



en torno a la cultura y las prácticas artísticas. Se trata de revelar las condiciones de su emergencia, formas de circulación y legitimación.

Sin dudas, las denominadas Ciencias del Arte, disponen de su propio arsenal semántico, donde la teoría, como bien ha explicado [Juan Acha \(1993\)](#), transita por caminos que se devuelven en ejes orientadores de los análisis para otras disciplinas como la crítica o la historia del arte. Sabemos que los artistas reflexionan en un nivel teórico acerca de su propia experiencia y relación con la obra. Sin embargo, otros actores del campo artístico e intelectual –conforme este evoluciona y se complejiza– también producen textos sobre arte y cultura artística.

Estos últimos son reconocidos como “intelectuales” y aunque generalmente provienen de avanzados estudios y una larga tradición reflexiva en Latinoamérica, su estatuto, a menudo, parece difuminarse. En numerosos casos de la imprecisa subdivisión entre ciencias sociales y humanidades, no hablamos de científicos, antes bien, de intelectuales. Esto podría deberse a que, en el caso del estudio de la cultura artística, el objeto de análisis (artistas, obras, público) constantemente se resiste a métodos que puedan “prescindir”

de la subjetividad y, los resultados científicos difícilmente pueden ser replicados, debido a que casi nunca responden a leyes universales y adquieren significado en contextos culturales específicos. Esto último, sirve para explicar la ya histórica necesidad de fundamentar el estatuto epistémico como precondition para iniciar cualquier estudio.

Incluso cuando el nacimiento del campo o la rama de los estudios culturales fue transdisciplinar (ubíquese en el horizonte epistémico británico de los setenta o en el espacio latinoamericano), seguimos pensando en intelectuales y no en científicos. Sin embargo, la teoría mañachiana de la circunstancialidad histórica del estilo, la definición carpenteriana de lo real maravilloso, la noción de la imagen participando de la historia como sustento de la teoría lezamiana de la *imago*, son, sin lugar a duda, construcciones reflexivas de segundo orden⁴. Esta condición nos acerca a la

4 Cualquier aspecto de la realidad puede ser objeto de la capacidad reflexiva del hombre, que “construye” un sistema categorial para aprehenderla, comprenderla y transmitirla; esto es una conceptualización o epistemología de primer orden. Si se toma a esta última como el objeto de análisis y se estructuran otras categorías para su estudio, entonces se trata de una epistemología de segundo orden. Para el caso concreto del arte –praxis, producción, circulación, acumulación, consumo– puede tomarse como una forma específica y especial de conocimiento del mundo; de ahí que, la



órbita de la historia de la ciencia, desde una necesaria perspectiva social.

Superadas (o no), las discontinuidades y rivalidades entre modelos internalistas y externalistas, como anotábamos al inicio, nos centramos en la vida y la obra de Jorge Mañach para fundamentar dos ideas: en primer lugar, su teoría de la circunstancialidad histórica del estilo, es muestra de un pensamiento cultural que se erige con autonomía epistémica con respecto a la tradicional historiografía del arte, anclada en la usanza germana y francesa, de finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Lo segundo es que, esto solo tiene lugar debido a la conjunción de específicas condiciones que van a confluir para la construcción, socialización y consolidación de esto que denominamos pensamiento cultural.

De modo particular, el desarrollo de la sociología del conocimiento científico tiene en Cuba una muy corta trayectoria (Muñoz y Gómez, 2013); aunque su empleo como herramienta metodológica se considera mucho

teoría del arte se considera una disciplina de segundo orden. Su alcance no se concentra en la formulación de modelos explicativos sobre cuestiones ya dadas en la naturaleza o en el total de la sociedad. Antes bien, reflexiona, en el nivel meta-teórico sobre algo ya dado en la sociedad: el arte.

más joven. En palabras de Muñoz y Gómez (2013), la concreción de estudios de esta índole se visualiza hacia la década de los noventa del pasado siglo XX. Se ha resuelto en dos direcciones fundamentales: la historia de las ideas sociológicas en Cuba, y la sociología de la sociología como conocimiento científico (Salermo, 2000; Muñoz y Hernández, 2012; Muñoz y Gómez, 2013). Ello, probablemente explique la tardanza con que se encauzan estudios encaminados hacia formas del conocimiento científico que exceden lo social o sociológico y se centran en el arte.

En aras de pretender una historia social de la teoría del arte en Cuba, se considera entonces, que es posible centrarse en los ensayos culturales de Jorge Mañach, publicados entre 1923 y 1959. Con esto, puede apuntarse a dos cuestiones fundamentales: su concepción teórica acerca de aspectos como la vanguardia y el estilo, y las formas de sociabilidad que se generan a partir de la relación de este intelectual con instituciones como la Academia Nacional de Artes y Letras, la Academia de la Historia de Cuba, la *revista de avances*⁵, o iniciativas intelectuales como la Universidad del Aire.

5 La *revista de avance* (1927-1930) fue el órgano del movimiento vanguardista cubano. Sus



Es importante asentar la necesidad de circunscribir el estudio a los marcos históricos delimitados por la propia obra de Jorge Mañach. Es que en la curva evolutiva que describe, puede apreciarse un ciclo que se inicia con la Declaración del Grupo Minorista en 1923, llega hasta la publicación de *Historia y estilo* (volumen en el que expone su teoría de la circunstancialidad histórica del estilo), en 1944 y cierra con las últimas emisiones de la Universidad del Aire en 1960 (con Mañach en Cuba). Este ciclo, tiene como *leit motiv* más evidente, la reflexión sobre aspectos de la cultura artística y sus procesos asociados. A este periodo pertenecen, entre otras, obras como *La crisis de la alta cultura en Cuba* (1925), “Vanguardismo” (1927), los discursos de ingreso a las academias de la Historia de Cuba y Nacional de Artes y Letras (1942 y 1944 respectivamente), así como su participación en la *revista avance* (1927-1930) y su gestión en la Universidad del Aire (1932-1933 y 1949-1960).

De lo anterior se deduce el propósito de esta propuesta, que apunta a fundamentar la necesidad del empleo de las herramientas de Sociología

editores violentaron el uso de la mayúscula en el título como declaración de principios, en apego a los valores enarbolados por el movimiento vanguardista. Respetamos la grafía original.

del Conocimiento Científico y la Historia Social de la Ciencia, para examinar los elementos que propiciaron la emergencia, socialización y consolidación del pensamiento cultural de Jorge Mañach.

Necesaria digresión histórica

Jorge Mañach fue uno de los intelectuales cubanos más notables de la primera mitad del siglo XX. Varios autores lo refieren como la encarnación de los rasgos que distinguieron a la *intelligentsia* de la época (Arcos 1999, Díaz 2003). Educado entre España, Estados Unidos y Francia, se vinculó a la retardada vanguardia artística cubana desde la década del veinte e integró el conocido Grupo Minorista (Cairo 1989). Algunos de sus miembros, fundaron más tarde la *revista de avance*, publicación periódica que se editó entre 1927 y 1930 y se convirtió en la plataforma de la vanguardia cubana.

Participó de instituciones de la época y se vinculó a formas de gestión intelectual que carecían de respaldo gubernamental, pero, todas ellas, abocadas al desarrollo del arte y la cultura en Cuba. Una de las más notorias fue, sin dudas, la Universidad del Aire. Este fue un programa de radio que invitaba a escritores, investigadores, artistas y académicos



de la época, a ofrecer ciclos de conferencias relacionados con la historia y la cultura cubanas y universales. Esta iniciativa intelectual estuvo al aire entre 1932 y 1933 y entre 1949 y 1961⁶. En paralelo, se imprimían los *Cuadernos de la Universidad del Aire*. Estas ediciones compendaban las conferencias radiadas y ofrecían sugerencias de otros textos para dar continuidad a los temas tratados.

También Jorge Mañach se vinculó a la enseñanza dentro de la Universidad de La Habana. Además, fue Secretario de Educación y miembro de número, tanto de la Academia de la Historia de Cuba como de la Academia Nacional de Artes y Letras. Tuvo una prolífica vida como escritor y se desempeñó en casi todos los géneros, aunque fue su ensayismo lo que lo distinguió en vida (Arcos, 1999; 2003; Díaz, 2003).

En 1944 dictó su discurso de ingreso a la Academia Nacional de Artes y Letras *El estilo en Cuba y su sentido histórico*, en el que concluye con la idea de que la evolución del estilo, en Cuba, no respondía solamente a la inextricable relación artista-obra, ni

a ciertas explicaciones “sociales” de frecuente uso en la época. Estableció entonces que, también respondía a lo que denominó “peculiares condiciones históricas de estilización”, presentando así, su teoría de la circunstancialidad histórica de estilo (Arencibia, 2018). Pero ¿por qué es importante esta teoría?

Es, desde un cuádruple ángulo de análisis, que puede justipreciarse el lugar de la teoría de la circunstancialidad histórica del estilo de Jorge Mañach: por el método y la concepción historiográfica empleados, el soporte textual elegido, su fecha de publicación, y, finalmente, el objeto de estudio declarado por el autor.

Desde el primero de ellos, tanto el método como la concepción historiográfica, le permitieron incorporar abordajes de la evolución del estilo que excedían a las teorías del arte del momento. En efecto, la comprensión de un condicionamiento histórico del estilo superaba, al mismo tiempo, la idea del Conde de Buffon y la teoría del medio de Taine⁷. Desde su perspectiva, con clara orientación crítica,

6 Jorge Mañach se exilia de Cuba en 1961 por discrepar del carácter socialista de la joven revolución. Aunque la Universidad del Aire se mantuvo en la frecuencia radiada hasta 1961, la gestión de esta estuvo a cargo de Jorge Mañach hasta 1960.

7 Para los estudios sobre el estilo estos eran un referente. El Conde de Buffon (1707-1788) había entrado a la Academia francesa con su *Discurso sobre el estilo* en 1753; a este pertenece la frase “*Le style c'est l'homme*”. Hyppolite Taine (1828-1893) expone en *Filosofía del arte* ([1871] 1946) la teoría del medio y se considera el primero en subordinar la obra artística



también se separaba de los análisis formalistas e iconológicos que se imponían durante el siglo XX.

Del mismo modo, reconocer que tal condicionamiento excedía al artista, a su obra y al “espíritu de época”, lo coloca a la avanzada de las concepciones teóricas de corte sociológico que no fueron importantes hasta la década del cincuenta con Arnold Hauser (García, 1984; Ocampo y Peran, 1991). Además, visualizar aquello que denominó “imperativo temporal”, requirió el reconocimiento de ciclos históricos diferenciados y el establecimiento de categorías de análisis deducidas de su propio objeto de investigación.

Si nos acercamos al soporte elegido, salta a la vista lo significativo de *El estilo en Cuba y su sentido histórico*, cuando se conoce que, si bien el género ensayístico resultaba de amplia difusión y solidez en la isla durante la primera mitad del siglo XX, lo cierto es que la mayoría de las teorías del arte, no se concebían bajo esta denominación genérica, sino desde los tratados, tesis y artículos científicos. Otro elemento por destacar es que, este ensayo, aparece al final de un volumen compuesto por *La Nación y la formación histórica* y “un par de

a causas externas a ella: la raza, el clima y el espíritu de época (Ocampo y Peran, 1991).

ensayos menores” (Arcos, 1999) que cobran sentido de conjunto, pero, por separado, el primero y el último, resultan ser los discursos de ingreso a la Academia de la Historia de Cuba (1942) y la Academia Nacional de Artes y Letras (1944).

Desde el tercero de los aspectos mencionados, la fecha de publicación de *Historia y estilo*⁸ es significativa, cuando se conoce que, en el horizonte teórico europeo, habían sido publicados después de *Filosofía del arte* (de Taine), *Cartas sin dirección* y *El arte y la vida social* ([1889 y ss.] 1956), de Plejanov y *El arte desde el punto de vista sociológico* ([1889] 1943), de Guyau. Autores como Canclini (1984), Ocampo y Peran (1991), Acha (1993), y otros, coinciden en que habían tenido una modesta repercusión, y confirman que no es hasta Arnold Hauser y Frederick Antal, en que se hace sistemático el abordaje del estudio del campo artístico, desde un enfoque extra artístico.

Para el caso de Cuba, si bien el primer tomo de *Filosofía de la historia*

8 Volumen editado por la Editorial Minerva en 1944 y contiene los textos “La Nación y la formación histórica” (Discurso de ingreso a la Academia de la Historia de Cuba), “Esquema histórico del pensamiento cubano”, “El estilo de la Revolución” y “El estilo en Cuba y su sentido histórico”.



del arte (apuntes), escrito por Luis de Soto y Sagarra en 1943, merece el honroso título de pionero de la teoría del arte en la isla, lo cierto es que De Soto y Sagarra compendia las teorías del arte al uso, centrándose en las de ascendencia alemana y su interpretación, a partir de un autor argentino. De ahí que, es precisamente el último aspecto aquí mencionado, el que resulta de mayor interés para esta indagación: el objeto de estudio.

El objeto de estudio declarado por Mañach, resulta un elemento fundamental para tener en cuenta. Que la tesis esté orientada a demostrarse en el estudio histórico de la evolución del estilo en Cuba como proceso de larga duración, a verificar a lo largo de cuatro siglos, es una cuestión que al margen de las limitaciones —ya apuntadas (Arencibia, 2018)— merece reconocimiento dentro de la historiografía del arte y la literatura cubanas.

Tanto *Filosofía de la Historia del Arte (apuntes)* como *Historia y estilo*, son textos que se publican aún, bajo el fuerte influjo del método historiográfico impuesto por Jacob Burckhardt (1818-1897) para la *Historia del Arte*, que se propagó pretendiendo articular el estudio de la evolución del arte, a partir de su ordenamiento y colocación en una única línea de progresión

cronológica. Es testimonio de ello, el segundo tomo del libro de Luis de Soto y Sagarra, de clara herencia eurocentrista. Sin embargo, resulta evidente que Mañach rechaza tal criterio, saltándose, casi siempre, el análisis formal de las obras o de las historias de vida de los artistas como criterio metodológico.

En tal sentido, avanza, separándose de la historia de las obras de arte de Joachin Winckelmann (1717-1768), de la “historia del arte sin nombres” de Henrich Wölfflin (1864-1945), y de la historia de los estilos de Burckhardt (que particularmente era, una historia de los estilos europeos y su “coherencia” como indicador de un momento histórico). Para ello, conforma un corpus teórico, a partir de un método electivista (Arencibia, 2018), que le permite establecer periodizaciones desligadas de las tradicionales historias del arte, los artistas y el estilo de la época. Enuncia categorías de análisis que desprenden directamente de la evaluación de su objeto de estudio, apoyándose siempre en el ángulo de análisis de la larga duración.

Finalmente, en aras de valorar su teoría, termina superando las nociones del Conde de Buffon e Hyppolyte Taine, cuando superpone a la idea de la indisoluble relación entre artista



y obra de Buffon, y a la teoría del medio de Taine, su tesis de un condicionamiento histórico del estilo. Esta última concepción, central en el último de los ensayos de *Historia y estilo*, resultaba osada y novedosa en el centro de la academia cubana en 1944.

Ahora bien, una vez conocido (y reconocido) el lugar de la teoría mañachiana y, una vez aceptada como conocimiento de segundo orden, ¿por qué entonces la historia social del conocimiento científico sobre cultura artística? Sus posturas y tribunas políticas, sus polémicas con otros intelectuales de la época, su relación con la Revolución cubana, su contribución a la crítica literaria y de artes visuales, etc., han sido abordadas desde numerosas páginas. Sin embargo, aún no se visualizaba su contribución a la teoría del arte desde el umbral semántico cubano y orientado al estudio reflexivo y profundo de cuestiones como la vanguardia y el estilo. Una vez que esto pudo ser establecido (Arencibia, 2018), un par de preguntas mantenían su vigencia, ¿por qué aparecen estas disquisiciones en este momento? y ¿cómo es posible que se legitimara este conocimiento?

Es aquí donde la sociología del conocimiento científico se hizo

necesaria, pues resultó, como había enunciado Karl Mannheim (1893-1947), un método de investigación histórico lógico (Kreimer, 2008) y útil herramienta para identificar al pensamiento cultural mañachiano –si bien “disperso” en ensayos, participación en las academias o, en iniciativas intelectuales– como un conocimiento científico de segundo orden. No rastreable únicamente desde los tratados, monografías o libros de texto que acompañan la docencia; sino visible, desde su relación con instituciones, iniciativas intelectuales y proyectos editoriales en los cuales circuló.

En un acercamiento preliminar de aliento clasificatorio, podría afirmarse que, debido a obvias necesidades históricas y al sedimento de sus diferentes objetos de investigación, ciencias como la filosofía, la historia y la literatura, han contribuido a la paciente tarea de identificar, acopiar, conservar, analizar, reproducir (y un largo etcétera), las diversas fuentes primarias sobre las que se sostienen indagaciones, tanto desde la perspectiva de una la historia social, como de una sociología del conocimiento científico. Con métodos y técnicas de investigación concomitantes (y compartidas), estas ciencias han orientado sus investigaciones hacia



zonas que alumbran la historia del pensamiento y la ciencia en Cuba⁹.

El pensamiento cultural mañachiano en relación con instituciones, iniciativas intelectuales y el circuito editorial de la época.

La sociología del conocimiento fue fundamental a la hora de identificar las condicionantes que actúan en el proceso de emergencia, consolidación y legitimación del pensamiento cultural de Jorge Mañach. Sin embargo, lo más importante fueron las posibilidades de esta disciplina para identificar las manifestaciones del pensamiento cultural mañachiano, más allá del soporte material: el ensayo.

La existencia de una disciplina dedicada enteramente al estudio de las condiciones sociales que permiten la producción, acumulación y transmisión del conocimiento, se fundamenta en la aceptación de este como un producto social (Kreimer, 2008). En buena medida, la posibilidad de

colocar al resultado de la ciencia en el centro de atención de la historia –no exenta de conflictos dentro de la sociología y con respecto a otros campos¹⁰– es el lógico resultado del gradual proceso de autonomización del campo científico. En principio, ello condicionó, históricamente, ideas como neutralidad y autonomía de la ciencia, además de la ética y la responsabilidad social inherentes al investigador (individuo con rasgos y competencias específicas), en virtud del lugar que ocupa en la sociedad (Khun, [1962] 1977; Bourdieu, 1976; Barnes y Shapin, 1979).

El recuento historiográfico de la evolución de la sociología del conocimiento científico y de la valoración de la importancia de la perspectiva histórica (imposible de ser abarcado en un único artículo), hace evidente que, la modificación en la forma de ver la ciencia –ahora como conjunto de prácticas– se ha resuelto en numerosas investigaciones, que se concentran en sistemas de

9 No se pretende una delimitación metodológica de las fronteras, hoy difusas, entre la historia social de la ciencia y la sociología del conocimiento científico. Vale destacar que, a los efectos de este artículo, preferimos centrarnos en la necesidad de la perspectiva histórica para la mejor comprensión de las estructuras, las prácticas y mediciones que hicieron posible la legitimación del pensamiento cultural de Jorge Mañach.

10 Pablo Kreimer apunta que: “es posible señalar la paradoja según la cual, la mayor parte de los sociólogos, comenzando por los usualmente llamados “clásicos”, se han ocupado en sus trabajos del papel desempeñado por el conocimiento en la sociedad, la sociología del conocimiento propiamente dicha ha tenido dificultades para conformarse como un espacio de relativa autonomía y ha ocupado, más bien, un sitio marginal dentro del conjunto de *sub-disciplinas*” (Kreimer, 2008: 26).



conocimientos y prácticas científicas de las llamadas ciencias exactas, naturales y técnicas. De muchas maneras, y, especialmente, después del resonado “caso Dreyfuss” fue quedando por sentada la idea de que los científicos son estos individuos que “habitan” en espacios consagrados a las ciencias exactas, naturales y técnicas, mientras que, para los investigadores de las ciencias sociales y las humanidades quedó el uso corriente de la denominación de “intelectuales”.

Sin embargo, hasta donde se ha incursionado, no abundan los estudios que, en esa misma lógica, den cuenta de las prácticas científicas y redes de relaciones (institucionales, grupales, individuales) para las ciencias sociales y las humanidades. Ciertas preguntas pueden ser formuladas ¿cuál es el laboratorio en el que desempeñan sus competencias los científicos sociales y los humanistas?, ¿cuáles son las prácticas de estos?, ¿tienen sus prácticas carácter específico en virtud de los objetos de indagación que construyen desde sus respectivos campos?

Desde aquí, los estudios de caso y la definición de objetos de investigación a menudo están sobredeterminados por los marcos temporales de referencia, como es

el caso del pensamiento cultural mañachiano (concentrado entre 1923 y 1959). En tal sentido, es que la referencia histórica resulta herramienta indispensable. Sobre esto, Muñoz y Hernández apuntan que:

...la sociología recopila datos empíricos factuales sobre distintos aspectos de las realidades sociales que constituyen arsenales de consulta, para una historiografía que pretenda reconocer el mundo social de una época. Pero, a su vez, los historiadores encontrarán conceptos generales, ya formulados, que los ayudarán a una comprensión más eficiente y global de las sociedades contemporáneas. Por eso, la sociología y la historia mantienen ahora, de cierto modo, los mismos marcos de referencias teóricas. (Muñoz y Hernández, 2012, p. 390)

Espacios de circulación del pensamiento cultural de Jorge Mañach

Con relativa frecuencia se han proyectado indagaciones que, desde la literatura y otras disciplinas, revisan los proyectos editoriales. Es que las publicaciones periódicas son también soporte material del conocimiento¹¹,

¹¹ No solo las publicaciones periódicas, también emprendimientos editoriales como los llevados a cabo por Ortega y Gasset con la *Revista de Occidente*.



al tiempo que, elementos como su presentación (visualidad, tipografía, edición, técnicas de impresión, etc.), su circulación (periodo de tiempo), así como sus integrantes (grupos, cenáculos, generaciones), nos ofrecen claves de análisis que se entrecruzan con instituciones, intelectuales e iniciativas culturales. Al mismo tiempo, constituyen espacios generadores de formas específicas de sociabilidad –no siempre en consenso–, especialmente dentro del campo artístico-cultural.

Se trata de aproximaciones que se desplazan para lograr la consecución de sus objetivos, siempre desde una perspectiva fija que permite ajustar el lente de análisis. Si se trata de revistas, si se trata de instituciones, figuras relevantes, temáticas, etc., se impone el entrecruzamiento. Es virtualmente imposible estudiar la vida de las academias de la Historia de Cuba y de Artes y Letras, sin analizar las publicaciones que se desplegaron como parte de su gestión. En sentido inverso, es muy difícil evaluar el lugar y la importancia de publicaciones como *Verbum* u *Orígenes*, si no se toma como referencia al conjunto de intelectuales que les respaldó y a sus concepciones ideo-estéticas. Así como tampoco podría revelarse el total de la obra de un autor, sin

acercarse a las instituciones y espacios en que colaboró o participó.

En este sentido, podemos afirmar que estamos en presencia de un entramado editorial que “enlaza” a –al mismo tiempo, es expresión de– las instituciones, los intelectuales, las concepciones políticas, estéticas o científicas, generando espacios de sociabilidad. Esto último, a través de formas propias del campo cultural como la firma de manifiestos, la invitación a publicar, la creación de grupos, la recensión de libros, la crítica de arte, etc.

En ciertos casos, una iniciativa editorial, podía generar diferentes formas de socialización del conocimiento (de la concepción ideo-estética o ideo-política de sus miembros), como es el caso de la *revista de avance* (1927-1930)¹² que, además de su salida regular, publicaba los *Cuadernos de trentidós páginas [sic]*. Por otro lado, una institución, también podía recurrir a diferentes formas de gestión editorial. La Academia de la Historia de Cuba

12 Desde el primero de sus números, los integrantes del grupo editorial fundamentaron la omisión del uso de las mayúsculas en el nombre de la revista, como manera de formalizar su militancia en el movimiento modernista que acabó subvirtiendo los fundamentos del arte y la literatura, tal y como se le conocían en la época. Para su mención en este artículo, se respeta la decisión editorial de sus fundadores.



publicaba sus *Anales* y, de modo paralelo, de los discursos de ingreso de sus miembros.

De ahí que, aunque tomemos la *revista de avance*, para el estudio del pensamiento cultural de Jorge Mañach, sea de obligatoriedad la referencia a su participación en otros espacios editoriales. De igual manera, desde las instituciones a las que se vinculó, pueden visualizarse formas específicas de sociabilidad generadoras de códigos ideo-estéticos deducibles del entramado editorial.

Resalta entonces, que pueden contribuir al robustecimiento de la institucionalización. Así como los *Cuadernos de la Universidad del Aire* (soporte material de esta iniciativa intelectual), contribuyeron a la institucionalización de la filosofía en Cuba; del mismo modo, la *revista de avance* respaldó la plataforma de los códigos vanguardistas, a fines de la década del veinte.

También son expresión de vínculos asociacionistas como los cenáculos (característicos de agrupaciones literarias), las sociedades culturales, los grupos, etc. Estos también, ensanchan la trama de la intelectualidad y sus espacios de legitimación a través de publicaciones (seriadas o no), invitaciones a cenas y almuerzos,

la lectura de discursos, entre otras estrategias de sociabilidad que, a la postre, sirven para cohesionar el espacio constitutivo que da pie a la consolidación del pensamiento cultural mañachiano¹³.

Un ejemplo notable de la complejidad de las relaciones dentro de este entramado, lo aporta Celina Manzoni en *Un dilema cubano. Nacionalismo y vanguardia* (2001) cuando refiere que, desde *Social* se llegaron a publicar páginas que incluyeron tanto la Declaración del Grupo Minorista como “Fantoches 1926. Folletín moderno por doce escritores cubanos”. Otras revistas que dieron cabida a las inquietudes de los jóvenes intelectuales fueron *Revista Bimestre Cubana*, dirigida por Fernando Ortiz (1881-1969) y *Cuba Contemporánea* fundada por Carlos Velasco (1884-1923) y Mario Guiral Moreno (1882-1963) (Manzoni, 2001).

De la lectura atenta a las noticias publicadas en las páginas de estos y otros ejemplos notables –como es el caso de *Orto* publicación

13 Esta idea de un vínculo entre las instituciones, las formas en que se organizan los intelectuales y las estrategias que ello genera, puede seguirse también a partir del análisis de Antonio Gramsci en *Los intelectuales y la organización de la cultura* (1972). Es aquí donde el autor presenta la idea del agrupamiento intelectual como un “edificio cultural completo y autárquico” (Gramsci, 1972: 98).



manzanillera de alcance nacional en el periodo— se deducen relaciones y espacios, más o menos fijos de sociabilidad, generados por estos grupos: colaboraciones, almuerzos, cenas, conferencias, invitaciones o noticias culturales. También resulta interesante el modo en que se repiten con insistencia ciertos nombres en estos mismos espacios: Emilio Roig (1889-1964), Fernando Ortiz, Jorge Mañach, Juan Marinello, entre tantos otros. Estrategias de sociabilidad que, si bien presentan un reverdecer en los inicios de la década del veinte, se mantendrán en la práctica de estos mismos intelectuales durante su participación en la gestión de la *revista de avance* y, con posterioridad, al fin de su edición en 1930.

No solo desde el proyecto editorial gestado como iniciativa intelectual en 1927 pueden deducirse espacios de sociabilidad. Carlos Altamirano da cuenta de lo que denomina *red intelectual* que “indica una forma de sociabilidad y una cadena de contactos e interacción entre artistas, gente de letras, editores y otros tipos de agentes culturales, ligados por convicciones ideológicas o estéticas compartidas” (Altamirano, 2010, p. 19). La propia noción de red nos coloca ante la posibilidad de visualizar formas de comunicación y trayectorias de ideas que conectan a

individuos y grupos en localizaciones geográficas diferentes y hasta multitemporales.

Tómese en cuenta que no se pretende una cronología —exhaustiva o intensa— de las actividades y la labor desplegada por Jorge Mañach o sus contemporáneos. Todo esto ha sido descrito por historiadores, literatos, bibliógrafos, etc. En cualquier caso, se trata de, mediante las claves de análisis que ofrece la NSCC, determinar cuáles pueden haber influido en la emergencia y posterior consolidación del pensamiento cultural mañachiano.

Se impone volver la mirada sobre el panorama editorial de la primera mitad del siglo XX y evaluar no solo las obras publicadas, sino las formas de la sociabilidad que se generaron. Estas pueden seguirse desde el rastreo bibliográfico de los textos publicados en la época y los posteriores. Se debe tener en cuenta que, en ciertos espacios se trató de respaldar un ideal común —casi siempre estético—, a pesar de las abiertas distancias ideológicas o el partidismo en corrientes que, aunque no antagónicas, tampoco entrecruzables.

El proyecto editorial que fue la *revista de avance*, se proyectó como un espacio de consenso ideo-estético en torno a cuestiones relacionadas



con el vanguardismo y la cultura artística (cubana, latinoamericana y universal), muy a pesar de las distancias ideo-políticas de integrantes como Juan Marinello, Jorge Mañach, Martín Casanovas (1894-1966), José Z. Tallet (1893-1989), Francisco Ichaso (1901-1962), Félix Lizaso (1891-1967), e incluso, en un periodo de tiempo, Alejo Carpentier¹⁴. La posterior trayectoria intelectual de cada uno de ellos, así como los antagonismos abiertos —que dentro del campo intelectual se denominan “polémicas”— demuestra que, en el seno de cada una de estas estructuras (revistas, academias, iniciativas intelectuales) se reproducían complejos sistemas de relaciones para legitimar una específica zona de consenso cuando, al mismo tiempo, en otras coordenadas (temporales o espaciales) afloraban los disensos.

A modo de ejemplo, Alberto Lamar Schweyer (1902-1942), uno de los fundadores del Grupo Minorista, se alejó de la actividad pública del mismo por su filiación con Gerardo Machado (1869-1939). Por otra parte, Alejo Carpentier colaboraba con el reaccionario *Diario de la Marina* (bibliografía de Alejo

Carpentier), aunque sufrió prisión durante el machadato debido a su actividad política.

No solo se confirma la idea aquí trazada de un denso entramado de relaciones de conflicto y consenso militante en lo estético y lo político cuando se toman como referencia las relaciones entre los miembros de una iniciativa intelectual, un grupo o de una institución. Las redes de relaciones y los espacios de conflicto y consenso pueden seguirse en los años posteriores a 1923 y a 1927.

Emilio Roig publica en *Social* un conjunto de textos que durante el año 1929 refirió el itinerario y la disolución del Grupo Minorista. En los números 6, 9 y 10 (junio, septiembre y octubre, respectivamente) el notable intelectual da cuenta de su trayectoria política e ideo-estética, al tiempo que legitima su paso efímero por la historia de Cuba al inmortalizarlo desde las páginas de este rotativo. No resulta sorprendente entonces, descubrir que todos los miembros permanentes del equipo editorial de la *revista de avance* habían firmado en 1923 la Declaración del Grupo Minorista (Cairo, 1979; Manzoni, 2001; Instituto de Literatura y Lingüística, 2003).

¹⁴ Para una cronología de la evolución del equipo editorial de la *revista de avance*, se sugiere la lectura de *Un dilema cubano. Nacionalismo y vanguardia*, de Celina Manzoni (2001).



Es que, si se encuadra la mirada desde la actividad de las academias, también se divisa un apretado entramado de relaciones, generadoras de espacios concretos de sociabilidad, a partir de los proyectos editoriales. No solo la publicación de los respectivos *Anales* de cada una, sino por el despliegue editorial que también ofrecieron. Publicaron en separatas o folletos, los discursos de ingreso y de respuesta, leídos en recepciones públicas. Cada uno, como pequeño libro operó como “uno de los soportes de inscripción y de circulación del discurso intelectual” (Altamirano, 2010, p. 23).

También las academias –dentro del rango de acción normativa– funcionaron como espacios generadores de formas específicas de sociabilidad y legitimación del discurso. Se impone destacar las conferencias de divulgación literaria y los certámenes públicos a que convocaba la Academia Nacional de Artes y Letras para premiar a escritores, poetas, historiadores, críticos, músicos, pintores, escultores y arquitectos. Además, estuvo presente en significativos actos de trascendencia cultural, como la inauguración, en México, de la Ciudad Universitaria, en 1952.

Dentro del anterior aspecto (el panorama editorial) *Anales de la*

Academia Nacional de Artes y Letras, fue una publicación trimestral que surgió como órgano oficial de la institución que la patrocinaba, con la finalidad de insertar en sus páginas solo los trabajos leídos en sesiones de la corporación, públicas o privadas; los presentados por sus miembros, aprobados previamente por la Academia o por la sección respectiva; y los documentos relacionados con la vida de la corporación o el desenvolvimiento de sus actividades.

Desde otra perspectiva, en el circuito editorial, también se generan formas de sociabilidad más institucionales (menos informales) que relacionan a las revistas con otras de su clase y género. De las referencias, el estudio atento de los equipos editoriales, de la lectura de los anuncios y noticias de la época, pueden deducirse puentes que relacionan a más de un intelectual, mercados para la publicidad académica o gestión colaborativa. Juan Marinello y Jorge Mañach promocionan desde los primeros números de la *revista de avance* sus propios libros (*Liberación y Estampas de San Cristóbal* respectivamente). El equipo editorial invita a viñetistas y diseñadores como Mariano (1912-1990) y Abela (1889-1965), comprometidos con la nueva visualidad vanguardista.



Convocan a importantes intelectuales de la época, pues:

Es improbable que una revista sea solo el reflejo de un emprendimiento individual. Por lo general, sus páginas incorporan la actividad cooperativa de una serie de personas (la de un círculo ideológico, la de un grupo literario, o un conjunto más laxo), aunque algunas de esas personas tengan mayor ascendiente o ejerzan el liderazgo intelectual sobre el resto, al punto que la revista sea indisociable de su nombre, como *Amauta* lo es de José Carlos Mariátegui (Altamirano, 2010, p. 20).

En tal sentido, se trata de instituciones generadoras de un entramado que soporta específicas formas de sociabilidad, distintivas de los actores que de ellas participan. Tales formas, su impacto y alcance en la primera mitad del siglo XX cubano, confirman su importancia para la circulación y legitimación del pensamiento cultural de Jorge Mañach.

Es precisamente en la concepción de plataforma para la difusión de códigos ideológicos y estéticos que se verifican las manifestaciones del pensamiento cultural mañachiano. Nos referimos a la intensa labor de promoción, crítica y gestión editorial desplegada, no solo por este,

sino por el resto de los editores. Ello es congruente con lo que podría considerarse como la primera etapa del pensamiento cultural mañachiano, aun orientado a los recursos necesarios para la legitimación del movimiento vanguardista cubano. Contribuir a concebir una publicación periódica con estas tres dimensiones es donde, a nuestro juicio, se revelan las principales contribuciones de Jorge Mañach durante su gestión en la *revista de avance*.

La relevancia que tuvieron los *Cuadernos de la Universidad del Aire* en la formación y consolidación del pensamiento cultural de Jorge Mañach se fundamenta en dos cuestiones: la intención comunicativa y la jerarquía de los intelectuales y artistas que convocó. En el primer aspecto, se trata de conferencias concebidas para un público múltiple, diverso y desconocido, por lo que el tono de las conferencias radiadas, así como de sus ediciones impresas, está marcado por el carácter didáctico y la organización lógica de los contenidos, tanto en la composición de los cursos como en cada una de las conferencias.

Para la segunda cuestión, si bien no son visibles las orientaciones políticas de muchos, sí resulta razonable valorar a la Universidad del Aire como un



espacio en el que se consolida el lugar de Jorge Mañach como intelectual y la coherencia de su pensamiento cultural. Al mismo tiempo, como iniciativa intelectual, discurrió como zona de consenso en torno a la necesidad de llevar la cultura a la mayor cantidad de cubanos posibles.

Para el caso que nos ocupa, el análisis fue centrado en aquellas condicionantes del pensamiento cultural de Mañach, las referidas a las funciones y espacios de socialización de su producción intelectual para establecer correlatos entre aquellas y las pautas de una sociología histórica del conocimiento científico, donde, los factores contingentes –amén de la tradición del pensamiento cubano– afloraron durante la primera mitad del siglo XX.

Para ello, la investigación señaló el escenario histórico y social de la construcción del pensamiento cultural, muchas veces recreado por Mañach, por ejemplo: presenta *La crisis de la alta cultura en Cuba* (1925) en el seno de la Sociedad Económica de Amigos del País, institución que, desde el siglo XIX tenía como función el cuidado de los mejores y las mayores virtudes de la cultura y las bellas artes. También va a la Academia de la Historia de Cuba, porque había sido Secretario de Instrucción

Pública y Bellas Artes dentro del gabinete de Carlos Mendieta (1873-1960). Por estatutos, le corresponde un espacio que reproduce –como han explicado Carmen Almodóvar, Ricardo Quiza y Oscar Zanetti (1985, 2014 y 2016 respectivamente)– toda una jerarquía anquilosada en códigos metropolitanos.

Lleva a la Academia de la Historia de Cuba un discurso de ingreso que llama a reconstruir la historia de la Isla, desconociendo las figuras y hechos militares más importantes y a centrarse en los procesos en que estos se inscriben. Coloca en el centro de la Academia Nacional de Artes y Letras, la idea de que la evolución del estilo en Cuba responde, no a la voluntad estilística de sus artistas y escritores, sino a los vaivenes históricos que habían condicionado temas como el exilio y hasta rasgos genéricos propios como la décima.

Más allá del espíritu polemista que siempre se le ha impuesto a la personalidad de Jorge Mañach, estamos en presencia de un intelectual que puede hacer esto, no solo por elementos como su probada eficacia discursiva desde el ensayo, sino porque consigue detentar un capital cultural que lo coloca en un espacio de poder dentro del campo intelectual de la época. Al mismo tiempo,



su paso por otros espacios (cubanos y extranjeros) como el *Diario de la Marina*, la Secretaría de Educación, el Instituto de las Américas de la Universidad de Columbia, respaldan su prestigio dentro del concierto de la intelectualidad cubana de la época.

Todo ello hace que, prácticamente la totalidad de su obra se publique y reedite en vida, ello también explica que sea elemento de referencia para el joven grupo Orígenes, o que sea invitado, en el ocaso de su vida a la Universidad de Río Piedras, en donde, con carácter póstumo, se publica su *Teoría de la frontera*.

Todo lo anterior afianza la idea de que el conocimiento científico es solo una forma específica de representación de la realidad, que está fuertemente anclada en (y es dependiente de) aspectos como el contexto social, los aprendizajes (tradiciones formativas, escuelas, entre otros.), la propia cultura, etc. A partir de aquí es que puede justipreciarse el valor de los aportes teóricos de Jorge Mañach al estudio de la cultura artística cubana. Es que su formación en círculos norteamericanos y franceses, además de las peculiaridades de la entrada de las vanguardias literarias y artísticas en Cuba, en buena lid, ofrecen un cuadro de mayor exactitud para los propósitos de esta

indagación, cuando se evalúa desde el lente de la sociología histórica del conocimiento científico.

Ello, por ejemplo, es relevante si se evalúan las diferentes posiciones de los intelectuales, coetáneos con Mañach, sobre el lugar y el alcance de las vanguardias artísticas. Con independencia de la pluralidad de posturas, resalta la idea de las vanguardias en oposición a las academias, pero no solo en el plano formal, sino también, en la significación del rompimiento con la hegemonía estética de las metrópolis (Acha, 1993).

Es en la idea de visualizar al pensamiento cultural de Jorge Mañach como un conocimiento de segundo orden que la sociología del conocimiento científico –tal y como hemos apuntado– se revela como herramienta de especial utilidad. Ello permitió identificar que su pensamiento cultural se expresa, fundamentalmente, a través de su ensayismo, pero que puede ser rastreado, también, desde las instituciones a las que se vinculó, su gestión editorial y las iniciativas intelectuales que promovió.

Esta propuesta, culmina con la posibilidad –siempre abierta– de extender los límites del estudio a otros autores y marcos históricos; que nos permitan replantearnos tanto la



existencia de un pensamiento cultural que ostenta una relativa autonomía epistémica, como su contribución a la consolidación de los Estudios Culturales Latinoamericanos.

La autora considera oportuno agradecer el respaldo de CARA para su beca postdoctoral.

Referencias bibliográficas

- Acha, J. (1993). *Las culturas estéticas en América Latina*. UNAM.
- Altamirano, C. (2010). Élités culturales en el siglo XX latinoamericano. In *Historia de los intelectuales en América Latina* (Vol. II, pp. 9-28). Katz Editores.
- Arcos, J. L. (1999). Pensamiento y estilo en Jorge Mañach. *Temas* (Número extraordinario 16-17), 205-211.
- Arcos, J. L. (2003). Tendencias diversas: J. Mañach, M. Vitier, R. Guerra, E. Roig de Leuchsenring, J. Chacón, J. J. Arrom, R. Lazo, S. Bueno, A. Carpentier, J. M. Valdés Rodríguez, L. de Soto. In I. d. L. y L. J. A. P. Valdor (Ed.), *Historia de la Literatura cubana. La literatura cubana entre 1858-1959. La República* (Vol. II, pp. 713-738). Editorial Letras Cubanas.
- Arencibia, Y. (2018). *Para una teoría del arte en Historia y estilo, de Jorge Mañach*. Editorial A Contracorriente.
- Barnes, B., y Shapin, S. (1979). *Natural Order: Historical Studies of Scientific Culture*. Sage.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales* (n. 2-3), 88-104.
- Cairo, A. (1979). *El Grupo Minorista y su tiempo*. Ciencias Sociales.
- Cairo, A. (1989). *Letras. Cultura en Cuba*. Pueblo y Educación.
- Díaz, D. (2003). *Mañach o la República*. Editorial Letras Cubanas.
- García Canclini, N. (1984). *La producción simbólica. Teoría y método en sociología del arte*. Siglo XXI Editores.
- Instituto de Literatura y Lingüística. (2003). *Historia de la Literatura cubana* (Vol. II). Editorial Letras Cubanas.
- Khun, T. S. ([1962] 1977). *La estructura de las revoluciones científicas*. F. C. E.
- Kreimer, P. (2008). Sociología del Conocimiento. In C. Altamirano (Ed.), *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Paidós.
- Manzoni, C. (2001). *Un dilema cubano: nacionalismo y vanguardia*. Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Merino, L. (2015). *Espacios críticos habaneros del arte cubano: la década de 1950* (s. y. prólogo), Ed. Ediciones Unión, Editorial UH.
- Muñoz, T., y Hernández, A. (2012). Dos extremos metodológicos y una historia de las ideas sociológicas en Cuba. In T., y G. V. Muñoz Gutiérrez, Claribel (Ed.), *La Sociología del Conocimiento. Selección de lecturas* (Vol. I, pp. 387-392). Editorial Félix Varela.



Muñoz, T., y Gómez., C. (Comp.). (2013). *La Sociología del Conocimiento. Selección de lecturas*. Editorial Universitaria Félix Varela.

Ocampo, E., y Perán. M. (1991). *Teorías del arte*. Icaria Editorial.

Salermo Izquierdo, J. (2000). *Fernando Ortiz, notas acerca de su imaginación sociológica*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

Bibliografía

Guyau, J. M. ([1889]1943). *El arte desde el punto de vista sociológico*. Ediciones Suma.

Lezama, J. ([1957] 1993). *La expresión americana*. Fondo de Cultura Económica.

Mañach, J. (1925). *La crisis de la alta cultura en Cuba (Conferencias)*. Imprenta y Papelería "La Universal".

_____. (1927 [15 de marzo]). Vanguardismo. 1927. *Revista de Avance*(Año 1. Número 1), 2-3.

_____. (1927 [30 de marzo]). Vanguardismo. La fisonomía de las épocas. 1927. *Revista de Avance*(Año 1. Número 2), 18-20.

_____. (1927 [15 de abril]). Vanguardismo. El imperativo temporal. 1927. *Revista de Avance*(Año 1. Número 3), 42-44.

_____. (1944). *Historia y estilo*. Editorial Minerva.

Marinello, J. (1959). *Meditación americana. Cinco ensayos*. Ediciones Procyón.

Plejanov, J. ([1889 y ss] 1956). *Cartas sin dirección. El arte y la vida social* (A. Kuper, Trans.). Ediciones en Lenguas Extranjeras.



El decir veraz y la práctica pedagógica universitaria de cara al ejercicio de la libertad

Truth-telling and university's pedagogical practice
in the exercise of freedom

A expressão da verdade e a prática pedagógica
universitária em face do exercício da liberdade

Juan Pablo Escobar Galo

Decano y catedrático

Universidad Rafael Landívar de Guatemala

La universidad conserva, memoriza, integra, ritualiza, una herencia cultural de saberes, ideas, valores [...] de esta manera es conservadora, regeneradora, generadora.

Morin (1999: 85)

La universidad que no lucha por un mayor rigor, por una mayor seriedad tanto en el ambiente de la investigación como en el de la docencia, siempre indicotomizables, no podrá aproximarse seriamente a las clases populares, comprometerse con ellas.

Freire (1996: 151)

No ocultar nada, decir las cosas verdaderas, es practicar la parreshia. Está, por tanto, es el "decir todo", pero ajustado a la verdad, decir todo de la verdad, no ocultar nada de la verdad, decir la verdad sin enmascararla con nada.

Foucault (2010: 29)



Resumen

El presente ensayo tiene como finalidad, reflexionar en torno a la formación profesional que ofrece la universidad de cara a la búsqueda y vivencia de la verdad en vinculación con la realidad y el ejercicio de la libertad. En relación a lo anterior, se hace necesario realizar un análisis del discurso pedagógico en el ámbito de la educación superior y una breve descripción de



cómo se pueden tomar acciones para favorecer una formación profesional que se ejerza de forma coherente y busque incidir en la transformación de la realidad local y global. Al cierre del texto, se concluye que es necesario, para lograr una educación superior liberadora y crítica, la modificación del discurso pedagógico tradicional, integrar la formación de la *parresia* (el decir veraz) y el desarrollo de modelos educativos superior desde una lógica diferente a la tradicional, lo cual implica cambios significativos en las instituciones universitarias que sean capaces de modificar los procesos de aprendizaje-enseñanza en el aula.

Palabras claves: el decir veraz, discurso pedagógico universitario, pedagogía crítica y educación para la libertad.



Abstract

This essay intends to think about the professional education offered by the university in its search for truth as an experience related to reality and the exercise of freedom. It thus analyzes pedagogical discourse in superior education. It also describes how actions can be taken to foster a coherent professional instruction that seeks to transform local and global reality. The essay concludes that, in order to attain an emancipating, critical professional education, it is crucial to modify traditional pedagogical discourse, to educate in *parresia* (truthful discourse), and to develop alternative educational models, all of which implies significant changes in university institutions, so that these become able to modify learning and teaching processes in the classroom.

Keywords: truthful discourse, university-level pedagogical discourse, critical pedagogy, freedom education.



Resumo:

O objetivo deste ensaio é fazer uma reflexão sobre a formação profissional oferecida pela universidade com vistas à busca e à vivência da verdade em relação à realidade e ao exercício da liberdade. Propõe uma análise do discurso pedagógico no campo do ensino superior e uma breve descrição de como podem ser tomadas ações para promover uma formação profissional que seja exercida de forma coherente, influenciando a transformação da realidade local e global. Conclui-se que, para alcançar uma educação superior libertadora e crítica, é necessário modificar o discurso pedagógico tradicional, integrar o treinamento da *parrésia* (dizer a verdade) e o desenvolvimento de modelos educacionais baseados em uma lógica diferente da tradicional. Isso implica mudanças significativas nas instituições universitárias e modificar os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Palavras-chave: dizer a verdade, discurso pedagógico universitário, pedagogia crítica e educação para a liberdade.



Introducción

Comúnmente se asocia la vida universitaria con un proceso de enseñanza de nivel superior a la educación escolarizada, en miras del ejercicio profesional, luego de finalizar dicha etapa educativa; también, se asocia a la universidad con la especialización del conocimiento, más allá de la generalidad de la formación escolar, vinculado a diversas disciplinas académicas, relacionando el hacer teórico-práctico de cara a la proyección profesional, en donde se forma para la investigación, la proyección y la vinculación con lo social, entre otros aspectos por destacar.

Rara vez nos preguntamos ¿si la formación superior fortalece la búsqueda de la verdad dentro del discurso pedagógico o si únicamente, desea formar desde perspectivas teóricas, técnicas y especializadas en quienes participan del proceso formativo?, o también es necesario plantear si dentro del aula universitaria ¿se replican o reproducen saberes, conductas, normativas y relaciones homogeneizantes que buscan dar continuidad a un modelo social o, al contrario, se generan propuestas epistémicas novedosas, innovadoras, transgresoras, deconstructivas, críticas, disruptivas, creativas, integradoras y creadoras

que busquen incidir en la transformación de la realidad?

El presente ensayo, pretende reflexionar en torno de las cuestionantes antes planteadas, sin la intención de dar respuestas puntuales, sino teniendo dichas interrogantes como horizonte de discusión que permitan hacer un análisis de la búsqueda de la verdad en el ámbito universitario, en relación con la discursividad pedagógica que predomina dentro de la universidad, y así, analizar si es necesario realizar algunos cambios dentro de las dinámicas universitarias.

Con el afán de mantener una estructura que guíe el desarrollo del texto, este se desarrolla en tres momentos. En el primero se expondrá qué implica el decir veraz o *parresía*, auxiliado principalmente, por las reflexiones en torno al tema del pensador francés Michel Foucault. En el segundo se expondrá sobre el discurso pedagógico en el ámbito universitario, teniendo como referencias primordiales una serie de estudios recientes sobre el tema, realizados en universidades y escuelas colombianas. En el tercer momento, a manera de reflexión final, se propone la necesidad de generar dentro del aula universitaria una pedagogía crítica y liberadora que propicie un



modelo educativo universitario liberador y no homogeneizante.

I. El decir veraz o *parresia*

Dentro de los procesos formativos en el nivel superior y como parte de los discursos académicos y pedagógicos, continuamente se habla de ser fieles a la verdad y vivir la vida profesional con rectitud, ética o valores, estar apegados a la verdad o incluso, se invita a vivirla desde el ejercicio profesional, sobre todo desde los cursos de formación humanística que todo p \acute{e} nsum de estudio debe tener para no formar profesionales puramente t \acute{e} cnicos, curso que lamentablemente, poco a poco van desapareciendo de algunos programas acad \acute{e} micos.

Para abordar este tema, se utiliza una definici \acute{o} n bastante cl \acute{a} sica de verdad, recogida por [Rafael Coraz \$\acute{o}\$ n Gonz \$\acute{a}\$ les \(2002\)](#), quien tomando palabras de Tom \acute{a} s de Aquino, indica que la verdad es «la adecuaci \acute{o} n de la cosa y el entendimiento» (p. 139), estableciendo as \acute{i} una relaci \acute{o} n \acute{i} ntima entre la verdad y el pensar, porque es a trav \acute{e} s de ella que somos seres cognoscentes, ya que el «ser constituye el fundamento de la verdad» (p. 140), a lo que el autor agrega, que el «conocer no es hacer o fabricar una copia de lo conocido» (p. 141), sino

que la facultad de conocer es tener vinculaci \acute{o} n con la realidad, ya que de lo contrario estar \acute{i} amos construyendo copias sin llegar fielmente a la realidad, porque llamamos conocimiento verdadero cuando « \acute{e} ste manifiesta y declara el ser de las cosas» (p. 143) que se constata en la realidad.

Es decir, desde una primera aproximaci \acute{o} n, reflexionar, analizar, formar, dialogar, criticar y orientar en torno a la verdad debe ser una acci \acute{o} n educativa que se propicie en el estudiantado universitario en relaci \acute{o} n permanente con su contexto y sus procesos intelectivos, con el anhelo de transformaci \acute{o} n y no de repetic \acute{i} on de la vida en sociedad.

Por su parte, [Antonio Gonz \$\acute{a}\$ lez \(2014\)](#), describe que por verdad se ha entendido «la adecuaci \acute{o} n entre la inteligencia del hombre y el mundo que conocemos [...] la inteligencia humana lo \acute{u} nico que hace es reflejar la verdad objetiva, la verdadera realidad» (p. 47).

Adem \acute{a} s, agrega el autor, que los problemas de una teor \acute{i} a «adecuada a la realidad tiene una enorme importancia *pr \acute{a} ctica*. Nuestra actividad est \acute{a} en el fondo orientada, entre otras cosas, por nuestras ideas sobre el mundo real» (p. 145), no es un



pensar desde lo abstracto, sino desde lo real.

El pensar desde lo abstracto es una tendencia muy común en los procesos de aprendizaje tradicionales o clásicos, sin excluir la acción educativa universitaria, lo cual nos aleja de la realidad, en lugar de darnos medios para conocerla, analizarla, comprenderla, valorarla y transformarla, porque es a través de la relación teórica-praxis que logramos aprehenderla algo que en ocasiones no se cuestiona, y los modelos educativos siguen funcionando de forma aislada o desde acciones puramente memorísticas, repetitivas, tradicionales o teóricas, lo cual no es malo en sí mismo, pero resulta insuficiente.

Más allá de adentrarse en discusiones ontológicas en torno a la verdad y su relación con los seres humanos y la realidad, simplemente se desea demostrar la importancia que tiene, o debe tener, la verdad en la formación profesional, porque en ocasiones no se le da el valor que el tema demanda.

Es necesario, dialogar sobre la verdad en la formación profesional y destacar el rol que juega el discurso pedagógico para permitir la búsqueda de esta, y posteriormente, su divulgación e incorporación a la

academia. También, hay que tomar conciencia en cómo se propicia el acercamiento a la verdad desde las aulas universitarias y si este se realiza por la mediación de la realidad o desde acciones puramente cognitivas-teóricas.

Michel Foucault en su texto *El coraje de la verdad* (2010), señala que la *parrhesía*¹, para los griegos antiguos, en un primer momento, puede ser entendida como «el decir veraz [...] el hablar franco [...] no ocultar nada de la verdad sin enmascararla con nada» (p. 17). Por tanto, el *parresiasta* es quien está dispuesto a buscar y encontrarse con la verdad, con coraje para hacerle frente y con la disposición de asumir el riesgo que la verdad pueda causar en él, en otras personas o en el ámbito social (realidad).

Dicha valentía, incluso, conlleva aceptar la verdad, aunque parezca ofensiva, repulsiva o le desilusione a sí mismo o a las demás personas, más allá de lo que se estaba buscando encontrar, sin retorcerla o forzarla a beneficio propio, de alguien o de algún sector, sino la verdad es

1 En este apartado se utiliza el *parresiasta* desde una perspectiva vinculada a lo humano, no se matiza el lenguaje en términos de género (masculino y femenino) con el deseo de ser fieles al texto del autor citado, ya que existen varias paráfrasis y citas textuales.



en cuanto la realidad la revela y el *parresiasta* la conoce y divulga sin temor a la censura.

Aunque cabe resaltar, que a través de la historia de la humanidad hemos podido ver como en muchas ocasiones ese “decir veraz” ha provocado el exilio, la marginación, la muerte, la inquisición, la condena, la separación de cargos, las falsas acusaciones, entre otras situaciones de quien dijo verazmente, lo cual se replica en nuestras sociedades actuales, sobre todo en un contexto en donde la corrupción, la injusticia, la apariencia y el autoritarismo cobran más fuerza.

La *parresía*, desde esta perspectiva, indica Foucault (2004), es una actividad verbal, pero no retórica, en donde quien habla «expresa su relación personal con la verdad, y arriesga su propia vida porque reconoce el decir la verdad como un deber para mejorar o ayudar a otras personas (y también a sí mismo)» (p. 46), porque decir la verdad se considera un deber personal y político en búsqueda del bienestar común sobre el individual, ya que «la libertad reside en la libertad de decir la verdad» (p. 93), algo que se fomenta poco en los procesos formativos dentro y fuera de las aulas.

Para terminar de comprender de mejor forma la figura del *parresiasta*, cabe resaltar que su función es más que la voz del profeta que habla en nombre de Dios, también sobrepasa al sabio que dice lo que considera conveniente en un lugar y momento oportuno y no es el profesor o la profesora que dice para enseñar.

El *parresiasta* dice con valentía la verdad o verdades con las que se presenta, no es un charlatán, un demagogo, un adulator o un servidor del sistema; es el valiente que la sociedad espera y necesita para revelar la verdad desde su acción profesional, lo que implica la capacidad de ser un «hombre de carácter independiente» (Foucault, 2010, p. 75) y con capacidad de autogobierno.

Por tanto, un egresado del sistema universitario actual debe ser aquel que busca lo que debe buscar, denuncie lo que debe denunciar, escuche lo que debe escuchar, dice lo que se debe decir y afronta con coraje la verdad en búsqueda permanente de la transformación de la realidad. Al ser profesional, no debe ser un sujeto que se conforma con contemplar o teorizar la realidad sino la interpela, la profundiza, la analiza y la enfrenta; herramientas que deben ser proporcionadas y potenciadas en las aulas universitarias desde una visión



curricular sociocrítica, no desde un modelo mecanicista o conductista.

Cabe mencionar que en la primera lección brindada por Foucault (2004), ante el estudiantado universitario estadounidense, el 10 de octubre de 1983, indica que «el papel oprimido de la mujer en la sociedad griega [antigua] la privaba generalmente del uso de la *parresía* (junto con la enajenaciones de los esclavos y los niños)» (p.p. 36 y 37), de lo cual deviene el uso masculino del término, pero que no pretende en ningún momento ser excluyente del género femenino en la invitación a vivir y hacer de sí la *parresía*, tanto para Foucault como en este ensayo, algo que ya se indicó en el pie de página número 2.

De acuerdo con Foucault (2004), la persona que hace uso de la *parresía* (el decir veraz), «el *parresíastés*, es alguien que dice todo cuanto tiene en mente [fruto del encuentro con la verdad]: no oculta nada, sino abre su corazón y su alma por completo a otras personas a través de su discurso» (p. 37), de modo que quien expone proporcionará un «relato completo y exacto de lo que tiene en mente» sin reservarse en su exposición algún elemento, que por diversos aspectos disuasivos, no convenga decir o pueda ser

sancionado por el hecho de decir algo apegado a la verdad.

En vinculación a lo ya expuesto, el investigador colombiano Olmedo Ortega (2018, p. 81), quien desarrolla una investigación contemporánea en cinco universidades colombianas, indica que:

Para formar personas competentes es indispensable: abandonar las pedagogías tradicionales ligadas a los aprendizajes pasivos, receptivos y memorísticos; orientar el trabajo hacia las pedagogías progresistas que enfatizan en el carácter activo, creativo, libre y autónomo del alumno, articular las actividades de docencia, investigación y extensión universitarias, superar la clásica modalidad pedagógica de la exposición magistral y ceder el paso a modalidades tutoriales, de seminario y de trabajo alrededor de proyectos que posibiliten nuevos espacios de lectura, interpretación, experimentación y debate con la comunidad académica, modificar la relación pedagógica jerárquica, autoritaria y excluyente del maestro con sus alumnos y propiciar, en cambio, ambientes horizontales, flexible participativos y pluralistas.

De esa cuenta, podemos deducir que las acciones educativas en el ámbito universitario no están formando



personas con capacidades para ser *parresias* sino sujetos pasivos que se tendrán que ajustarse al sistema universitario tradicional o bancario, para luego desempeñar su labor profesional acordes a los parámetros ya establecidos por los grupos hegemónicos en el ámbito social, político, económico, cultural, educativo, entre otros.

Tal como lo señala *Tojeira (s/f)*, en la página de la fundación ETEA, retomando las palabras de Gorostiaga, quien indica que «las universidades están formando profesionales exitosos en sociedades fracasadas», ya que estas deben ser capaces de «crear conocimiento y ponerlo al servicio de la sociedad», por tanto, las casas de estudio deben responder a una realidad que refleja:

Sociedades con altos índices de desigualdad, con una convivencia social amenazada por fuertes problemas de violencia, con estados débiles, insertos en una economía global sin escrúpulos, amenazados por diversas formas de populismo a nivel político, y con una riqueza cultural amenazada por el consumismo, la Universidad debe enfrentarse a dos grandes retos. Por un lado, mantener la investigación permanente sobre la realidad regional desde la opción por los excluidos, y proponer caminos de solución a los grandes

problemas de justicia y convivencia social desde los ámbitos del saber [búsqueda permanente de la verdad desde la lectura de la realidad]. Asimismo debe ofrecer a su alumnado los insumos de un modo de pensar que genere un espíritu de solidaridad frente a los problemas sociales y rompa la tendencia a soluciones individualistas, impulsadas tanto por el miedo a la violencia como por la inseguridad que da un modelo de desarrollo desigual (p. 1).

Es decir, formar para la vivencia de la verdad que posibilite el decir veraz desde el encuentro y la experiencia con la realidad, salir de las aulas y de los centros universitarios para leer el mundo, no reflexionar sobre ello desde procesos puramente teóricos al modelo clásico o desde datos estadísticos, sino también desde el encuentro con la otredad, pero desde una mirada horizontal y no vertical, no pretendiendo que el saber académico lo es todo.

La vida universitaria debe tener claro que desde la investigación y el contacto con la realidad (proyección) es posible generar diferentes procesos metodológicos para atender las demandas sociales, comprendiendo las dinámicas en las que se vive en el día a día y perfilando nuevas propuestas epistémicas que puedan



responder a las lógicas de las sociedades en donde se encuentra inserta.

Antes de cerrar este apartado vale la pena matizar brevemente cómo se concibe la realidad en este ensayo, ya que desde el inicio se ha hecho mención que la verdad se encuentra en adecuación con la misma. Para comprender dicha relación es oportuno acudir a la descripción que realiza [Ellacuría \(2007, p. 599\)](#) en torno a «la realidad histórica, dinámica y concretamente considerada, tiene un carácter de praxis, que junto a otros criterios lleva a la verdad de la realidad y también a la verdad de la interpretación de la realidad», lo cual puede ser formado en la educación superior desde un modelo educativo sociocrítico y liberador que comprenda que los seres humanos son capaces de incidir en el mundo y no ser espectadores o sujetos pasivos frente al mundo, ya que:

La verdad de la realidad no es lo ya hecho; eso sólo es una parte de la realidad. Si no nos volvemos a lo que está haciéndose y a lo que está por hacer, se nos escapa la verdad de la realidad. Hay que hacer la verdad, lo cual no supone primariamente poner en ejecución, realizar lo que ya se sabe,

sino hacer aquella realidad que en juego de praxis y teoría se muestra como verdadera. Que la realidad y la verdad han de hacerse y descubrirse, y que han de hacerse y descubrirse en la complejidad colectiva y sucesiva de la historia, de la humanidad (p. 599).

Aquí se evidencia la invitación y posibilidad a incidir en la realidad apegados a la verdad desde la vivencia y la develación de esta, de cara a lo que se encuentra en nuestro acontecer histórico. Sin embargo, ¿cuánto favorecen las estructuras universitarias la posibilidad de la *parresía*, tanto en personas educadoras como en el estudiantado? ¿Hay un sistema que controla y garantiza el replicar los modelos discursivos tradicionales, bancarios u oficiales? O quizás ¿simplemente nos hemos dejado llevar por una tradición o costumbre de repetir conocimientos propios de la academia que se desarrollan en la universidad? Son cuestionamientos que cada docente e institución educativa deben responder de cara a las reflexiones antes presentadas.

II. La práctica pedagógica universitaria

La práctica pedagógica es el reflejo de la actividad que diariamente se desarrolla en las aulas y en los diversos ambientes educativos y reflejan



los discursos que se comparten dentro; así como las metodologías que se propician o no, las actividades, curriculares y extracurriculares que se programan, los procesos de evaluación que son aplicados.

Dichas prácticas revelan las relaciones entre las personas catedrática-el alumnado y entre pares, además, refuerzan la estructura que sustenta el modelo organizacional de la universidad, aprueban los conocimientos que la academia considera válidos, útiles y necesarios, describen la configuración de los espacios físicos, las relaciones de poder, la distribución del tiempo, los aspectos que la institución considera importantes y los que no, los modos y maneras de ser universitarios, las conductas deseadas, los roles de cada integrante de la comunidad de aprendizaje; entre gran diversidad de aspectos que podemos analizar a lo interno de dichas prácticas.

También, debemos estar conscientes que estas prácticas revelan el modelo educativo de la propuesta universitaria, lo cual se define por una visión de ser humano y profesional que se desea formar (perfil de egreso), la concepción de sociedad que se tiene o desea y a la cual se incorporarán; pero, sobre todo, media la manera en la cual se concibe la

realidad y se establecen los criterios de cómo deben relacionarse las personas profesionales.

Es decir, las prácticas pedagógicas en gran medida, porque no deben ser el único elemento por considerar al momento de evaluar la educación superior, son el reflejo del acontecer universitario, al ser las que deben formarse para la búsqueda de la verdad, de acuerdo con lo planteado en el numeral anterior.

Es desde la interacción en el aula en donde se puede evidenciar, como lo señala [Ortega \(2018\)](#), que la práctica educativa «modela los espíritus, normaliza las almas, administra los cuerpos, produce formas deseantes, establece criterios de verdad y de moralidad, permite adaptarse a procesos de saber, a formas de gobierno, a modelos de castigo; en síntesis, genera subjetividad» (p.18).

Lo anterior se realiza a través de acciones discursivas y normativas que propicien la reproducción de un modelo educativo tradicional, entendiendo estos dos términos en un sentido amplio y diverso, sobre los cuales es necesario realizar procesos hermenéuticos que permitan identificar a detalle lo que implica y puede significar cada uno desde la acción educativa.



Como se ha comprobado por parte de [Ortega \(2018\)](#), «la gestión del poder en el aula, como se sabe, está en manos del profesor, por edad y por estructura social, y sus concepciones rígidas o flexibles, autoritarias o democráticas sobre este tema son el núcleo principal de la relación pedagógica» (p. 19), en donde se «violán los más encumbrados principios humanísticos, pedagógicos y didácticos» (p. 22), ya que, aunque exista un perfecto diseño curricular es en el aula donde se revelan las prácticas pedagógicas, más allá de lo expuesto en diversos documentos que rigen a la institución.

Desde la propuesta de [Olga Lucía Zuluaga Garcés, Noguera, Quiceno y otros \(2018\)](#), al ser la primera fundadora del Grupo de Investigación Histórica de la Práctica Pedagógica en Colombia, describe que:

La práctica pedagógica constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino también del maestro, la escuela [es este caso la universidad, que no deja de ser la consecución del modelo formal de educación escolar], el método, el aprendizaje, la formación, haciendo visible una discursividad erudita y a la vez exclusiva y que registra no sólo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la

búsqueda de sistematicidad de la pedagogía (p. 24).

Ante lo enunciado por la autora, un modelo formativo tradicional quedará expuesto o evidenciado bajo el análisis de sus prácticas pedagógicas –lo que antes se ha afirmado, como la necesidad de un ejercicio hermenéutico–, lo cual no es la finalidad de este ensayo, ya que requeriría de un estudio minucioso del tema, la intención es animar a que las prácticas pedagógicas contemporáneas fortalezcan la formación de la búsqueda de la verdad en el estudiantado, de modo que este pueda ser *parresiasés* e incida en la transformación de la realidad.

Un buen ejercicio para indagar sobre la práctica pedagógica en la educación superior universitaria puede ser preguntar ¿si las aulas son laboratorios en donde se conoce, analiza, critica y dialoga en torno al saber académico-científico en relación con la realidad, para lograr transformarla desde el ámbito universitario? Comprendiendo el saber desde una búsqueda permanente de la verdad, que nos invita a ser en y con el mundo y con la otredad, y no únicamente, desde concepciones utilitaristas o mecanicistas del saber hacer puramente técnico o tecnológico, un aspecto vital que debe



reflexionarse en torno a la formación profesional.

De acuerdo con [Zuluaga, Noguera, Quiceno y otros \(2018\)](#), enfatizando sobre los campos que revela y refleja la práctica pedagógica, mencionan que visibiliza:

1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes modelos de enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos (maestro y alumno) de esa práctica.
5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico (pp. 22 y 23).

Frente a la cita anterior, es imposible no cuestionarse: ¿cuáles son los modelos pedagógicos que predominan en la universidad? ¿Son fruto las prácticas de una pedagogía clásica, tradicionalista, cientificista, puramente técnica, elitista, erudita y memorística o del ejercicio de una enseñanza crítica, creativa y

transformadora? ¿Cuáles son los métodos educativos que se replican en el aula como resultado de los sistemas hegemónicos o existe un procedimiento que favorece el ejercicio de la libertad? ¿El saber pedagógico es un medio de reproducción del sistema social en el que se encuentra inmersa la universidad o es una propuesta de enseñanza progresista, renovada y transformadora que forma desde el sentido crítico? Ya que [Zuluaga, Noguera, Quiceno y otros \(2018\)](#), puntualizan en que la educación, como un saber sometido, debe ser analizada desde:

El funcionamiento ideológico del discurso pedagógico o educativo; los mecanismos de aprobación por parte de la clase social dominante para ejercer la dominación; de qué forma a través de la institución se describe al servicio de la ideología dominante; el poder asignado al maestro en la transmisión y control de la ideología; la selección del saber y su significación para la ideología dominante; el control del discurso a través de la institución educativa; el funcionamiento del discurso pedagógico o educativo en la práctica económica o en la práctica política; la transmisión del saber como tarea de dominación ideológica; el papel de los reglamentos en las instituciones educativas (p. 44).



A criterio de [Ortega \(2018, p. 10\)](#):

...si el profesor proporciona los materiales fundamentales a sus estudiantes, no para repetirlos sino para problematizarlos e interrogarlos, entonces el profesor está dando el paso hacia la posibilidad de que los estudiantes avancen hacia el poder con el saber construido en dicha problematización, es decir, con la competencia cognitiva aprendida, desde la cual confrontan posiciones de otros, hasta del mismo profesor...

Esa es acción metodológica básica y sencilla que puede ser implementada en las aulas universitarias, pero que requiere de disposición y preparación de quienes interactúan en el proceso de aprendizaje y que puede ir orientado a la búsqueda permanente de la verdad como criterio metodológico de la formación profesional, de modo que se pueda romper con la lógica establecida por los modelos sociales hegemónicos. Sin embargo, los resultados de los estudios realizados por [Ortega \(2018\)](#), muestran que:

El profesor, demarca su lindero, con su actitud impone un límite, traza, desde su saber, una frontera e impide la proxemia a través del mínimo gesto. El alumno, inserto en los discursos de la “obediencia” poco hace por alterar tal

lógica, y si lo intenta, pronto la mirada del otro le indicará su lugar. No hay reciprocidad, ella no tiene lugar en este lenguaje, las demarcaciones, límites y fronteras relatan más un cuerpo en soledad y menos un calmado compartir entre sujetos (p. 14).

Son ese tipo de aspectos y actitudes las que develan la práctica pedagógica que se sostiene en un esquema tradicional y rígido, en donde se “transmite la verdad” o versiones distorsionadas, sectorizadas o parciales de ella, pero no se busca de forma conjunta, desde el ejercicio de la libertad y en congruencia con el compromiso ético que implica el saber, lo cual no propicia la formación profesional desde la búsqueda de la *parresía*.

En la actualidad, gran parte de los discursos pedagógicos se han “actualizado” o “modernizado” bajo la premisa de la incorporación de nuevas metodologías de aprendizajes más activas, participativas e innovadoras que han sido introducidas en el aula y por la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) a los procesos de aprendizaje, aunque dichos esfuerzos no evidencian un cambio significativo en la administración de la discursividad y en la gestión del saber y del poder dentro del aula.



Hay quienes afirman, ingenuamente, que el desarrollar los procesos educativos en modelos virtuales (a través del uso de diferentes plataformas informáticas) ha transformado el discurso pedagógico, sobre todo a raíz de la pandemia causada por la COVID-19, sin embargo, el control del aula, presencial o virtual, sigue bajo el mando del profesorado, quienes responden a las estructuras institucionales que validan, orientan y dictan su labor.

De acuerdo con los hallazgos de [Ortega \(2018\)](#), «es necesario que se tome conciencia de la complejidad teórica social y cultural del discurso pedagógico, de la práctica pedagógica, de la pedagogía, de la evaluación, entre otros aspectos, para que se conviertan en referentes de reflexión y de búsqueda de transformaciones académicas estructurales» (p. 23), y no caer en la pretensión de que las acciones administrativas educativas modificarán los procesos de aprendizaje e influirán significativamente, en la transformación del discurso pedagógico.

Por tanto, es necesario, de acuerdo con [Ortega \(2018, p. 23\)](#), potenciar la articulación de «las actividades de docencia, investigación y proyección social para generar y desarrollar, mediante diversas modalidades pedagógicas, un conjunto de competencias

y desempeños tendiente a posibilitar la formación integral», lo que implica una revisión más profunda de los proyectos educativos y la articulación sistémica de diversas unidades y actores que sean capaces de armonizar las acciones sustantivas de la universidad desde una lógica diferente a la tradicional y no pretender, únicamente, incorporar procesos metodológicos, tecnológicos o cambios curriculares sin reflexiones profundas que posibiliten un diálogo entre todos los actores que intervienen en el hecho educativo.

Una reflexión que implique responder al ¿por qué? y ¿para qué?, se desea un proceso educativo diferente, porque tendrá una nueva forma de concebir a la persona, a la sociedad y a la realidad en la cual convive la universidad.

Para lograr cambios en los procesos educativos, como ya se ha indicado, es indispensable involucrar a la comunidad universitaria, pero deben ser las personas docentes las primeras involucradas para lograr cambios significativos en el discurso pedagógico, de modo que no se pretendan realizar ajustes desde escritorios burocráticos o de forma horizontal que ignoren la realidad de la vida en el aula. De igual forma, hay que involucrar al estudiantado



en los procesos de análisis, reflexión y construcción de nuevas formas.

Otro brazo vital y necesario para los procesos de innovación universitaria debe seguir siendo la investigación, ya que es función de esta «crear conocimiento, apropiarlo y adaptarlo a las condiciones contextuales, nutrirse de los paradigmas teóricos y desarrollos tecnológicos generados por los circuitos internacionales de la ciencia y llevar a cabo la formación de una comunidad académica» (Ortega, 2018, p. 37) diferente, actualizada, con modos diversos de convivir y vinculada a la realidad. Lo cual hace necesario:

Pensar en una organización universitaria que considere el conocimiento no separado de sus específicas formas de transmitirlo y de sus formas de utilización social, política y económica; la necesidad de tener una concepción amplia de la docencia universitaria, esto es, partir de las interrelaciones entre docencia, investigación, proyección social y sistema de bienestar, como también de las interrelaciones entre el conocimiento y los aspectos de la sociedad y de la cultura (Ortega, 2018, p. 37).

Bajo la lógica de la actualización de los saberes, incluyendo los conocimientos populares y de los pueblos originarios, por medio de la

investigación y la interacción con la realidad, es posible pensar en que la docencia deje de ser un acto de enseñanza orientada a la reproducción de contenidos programáticos, generando algunos espacios de acciones prácticas y críticas, como ha sido concebido hasta ahora en este texto. a Criterio de Ortega (2018):

El enfoque pedagógico “transmisionista” sobre el que tradicionalmente se ha basado la docencia universitaria ha derivado en aspectos como: el reduccionismo de la pedagogía y de la didáctica a esquemas instrumentales y una poca comprensión de su carácter disciplinario e interdisciplinario; ausencia de debates sobre enfoques y modelos pedagógicos en general y de la práctica pedagógica en particular; débil identidad profesional de los programas; desarticulación entre la investigación educativa y pedagógica y los currículos de formación de los educadores y de los educandos; hegemonía del sentido profesionalizante en los procesos de formación universitaria; incapacidad para articular las condiciones culturales, sociales y ambientales donde se realiza la acción educadora; predominio de una relación pedagógica acrítica, autoritaria, espontaneista que sólo consigue la perpetuación de la rutina, en donde impera el monopolio de la clase magistral, la memorización,



la tarea, el “trabajo”, el “quiz”. La tradicional manera de concebir la docencia universitaria le ha permitido al profesor ejercer un control casi absoluto y autocrático de contenidos, tiempos, espacios, evaluaciones, comunicaciones, a la vez que lo ha eximido de un trabajo más exigente, creativo, integral, flexible e investigativo. Las técnicas propias de una pedagogía activa, crítica e integrada como los talleres, las visitas, la tutoría, el seminario, el trabajo en equipo, el trabajo de campo, trabajo por proyectos son las menos utilizadas, y sólo ocasionalmente se aplican en los programas universitarios específicos (p. 42-43).

En consecuencia, es necesario implementar modelos curriculares flexibles, interdisciplinarios, innovadores y contextualizados, los cuales desde la perspectiva de [Pinar \(2014, p. 10\)](#), «la crítica es una práctica profesional crucial de los estudios curriculares. La crítica no implica no solo no coincidir, sino también cuestionar, ser escéptico y construir una convicción concluyente».

Desde la perspectiva de [Aragay \(2017, p. 11\)](#), «la educación debe reimaginarse. Debe repensarse, deconstruirse y volver a combinar los elementos que la conforman de otra manera, lo cual, además de ser muy complejo, es un desafío que requiere

conexión interna, convicción personal, cierto grado de audacia, saber a dónde queremos ir y liderazgo colectivo», lo que convierte a la educación en la principal herramienta para «ayudar a desarrollar personas y mejorar el mundo en el que vivimos» (p. 11) desde una perspectiva vinculada a la realidad en conexión con el desarrollo de la verdad en la acción profesional.

Para finalizar este espacio es importante resaltar, que desde la perspectiva de [Ortega \(2018\)](#), es necesario pensar acciones educativas que permitan:

- Ofrecer a los docentes universitarios oportunidades para la cualificación sistemática y permanente de su práctica pedagógica en áreas disciplinarias y profesionales específicas.
- Fortalecer el debate sobre los problemas curriculares, pedagógicos y evaluativos de la universidad.
- Explorar modalidades abiertas, flexibles e integrales de práctica y pedagógica en consonancia con el modelo pedagógico de la institución.
- Desarrollar disposiciones, actitudes y mecanismos de



participación, investigación e interdisciplinariedad necesarias para la formación pedagógica.

- Estimular la creación de nuevos modos de relación con el conocimiento en profesores y estudiantes.
- Contribuir a la formación autónoma, integral y flexible del estudiante.
- Hacer tomar conciencia a los profesores de la complejidad social y cultural de la práctica pedagógica. (p. 191).

III. Reflexiones finales

En este tercer apartado se pretende exponer algunos lineamientos sobre la necesidad de formar en la universidad desde una pedagogía crítica que propicie el ejercicio de la libertad y la búsqueda de la verdad, de modo que se generen espacios en la educación superior, que prioricen desde las aulas, la vinculación de la verdad con la realidad, en donde sea posible que la acción profesional tenga incidencia en la construcción de mejores sociedades para todas las personas.

También, como se mencionó al inicio del ensayo, el presentar este apartado busca realizar algunas reflexiones finales, a manera de conclusión, de

cómo se puede viabilizar lo planteado en los numerales anteriores.

Con el deseo de proveer al lector una postura final sobre lo que se entiende por educación desde una perspectiva diferente a la tradicional, a continuación, se comparte una propuesta (“definición”) de educación que el autor ha venido reflexionando, compartiendo, ampliando, discutiendo, corrigiendo e incorporando en las aulas con las compañeras y los compañeros de aprendizaje (estudiantes), y con colegas en diferentes espacios, y en diálogo consigo mismo de cara a la realidad.

Fruto del proceso antes descrito, se propone que la educación debe ser una acción teórica-práctica-reflexiva gozosa, desafiante, dialogante, crítica, creativa, transformadora y liberadora que valore, respete y comprenda la existencia de quienes participan de dicha acción y que comprenda, potencie y valore el acontecer personal e histórico-político de quienes son parte de los procesos de aprendizaje, fiel a la búsqueda permanente de la verdad.

La educación no debe ser un proceso teórico-pragmático repetitivo, acomodado, memorístico, impuesto, instrumental y esclavizante que ignore la condición humana y el contexto



en donde habita. Esta debe ser un proyecto, personal y comunitario, que permanentemente ame, potencie y cuide la vida en búsqueda de un mundo mejor, en donde el bien común sea el horizonte de la vida en sociedad.

En consecuencia, se deben generar procesos de aprendizaje, en todo nivel y espacio educativo, que permitan a las personas dialogar consigo mismas, con las demás y con el mundo, pero también brindar los elementos teóricos-prácticos que les propicien incidir en la realidad, en relación con la verdad (tema ya expuesto en el primer apartado de este texto).

Si se logra un modelo educativo universitario distinto se conseguirá una sociedad, personas y profesionales diferentes que favorezcan un futuro más esperanzador y transformador. «Bajo esta concepción educativa se generarán sujetos más autónomos, críticos, libres, creativos, comprometidos y solidarios, dispuestos a transformar el mundo en el que viven, más allá de lo establecido por un sistema o por estructuras de poder y explotación que no favorecen la vida» (Escobar-Galo, 2017, p. 3).

En la misma línea de reflexión, es importante recalcar que:

... la educación no es la enseñanza de una doctrina que se debe memorizar para ejercer la vida desde lo que la doctrina dice [oficialización de la verdad] [...] Educar es un proceso gradual en donde se proporciona a los sujetos espacios de aprendizaje para que logren realizar la plenitud de su persona y, por medio del encuentro con los otros (ser social y político), puedan construir una sociedad mejor a la que habitan (Escobar-Galo, 2017, p. 2).

Optar por un modelo educativo que se sustente en el ejercicio de la libertad y en la búsqueda de la verdad en relación con la realidad, implica desarrollar procesos de aprendizaje orientados desde la autonomía (autogobierno), la creatividad, el respeto, el desarrollo de procesos democráticos, la autorregulación y la responsabilidad, lo cual es posible desde un modelo curricular sociocrítico, el cual deberá ser desarrollado en otro espacio, pero se deja la invitación a que cada quien pueda realizar sus propias indagaciones sobre dicho modelo.

Únicamente, se detalla que dicho modelo curricular, a criterio de Escudero, Bolívar y otros (2007), en «una propuesta curricular crítica debe dirigirse, conjuntamente, a posibilitar conocimientos que hagan



conscientes a los educandos de su situación (una “alfabetización crítica” dice Apple, por analogía con Freire), y puedan contribuir a *transformarla* al servicio de una sociedad más justa y equitativa» (p. 161). Bajo dicha propuesta curricular los fenómenos educativos se construyen socialmente, involucrando a toda la comunidad educativa y a su entorno.

Desde los elementos expuesto, de acuerdo con Escobar-Galo (2017), «es necesario educar en, desde y para la libertad con el fin de no formar una conciencia mecánica sino una conciencia personal» (p. xvi) que reconozca que la acción profesional no se encuentra limitada a un orden social establecido –verdades consagradas en el discurso pedagógico tradicional– si no que es la forjadora de generación de posibilidades para transformar la realidad y la acción pedagógica, ya que si se «desea apostar por la construcción de sociedades más democráticas, justas, inclusivas, responsables, solidarias, dialogantes y comprensivas es necesario formar sujetos libres, responsables, creativos y críticos» (p. xvi) desde la acción educativa universitaria, en donde se propicie el desarrollo de una convivencia democrática y no desde procesos autoritarios, burocráticos u opresivos.

De acuerdo con Paulo Freire (2006), uno de los mayores exponentes de la pedagogía crítica en Latinoamérica, menciona que «no habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercida o sin libertad por la que luchar cuando es negada» (p. 40), ya que la educación fomenta la libertad:

...valorando el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de los sentimientos, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la conciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, generadora de esperanza (p. 58).

Por tanto, es necesario reformular el discurso pedagógico universitario para que sea capaz de responder a los desafíos del siglo XXI, a las necesidades de las sociedades actuales, con sus respectivas problemáticas locales y globales, a la formación de profesionales fieles a la verdad y comprometidos con la transformación social y la creación de condiciones, quizás la tarea más compleja para las instituciones universitarias en países con escasos recursos, para que la



docencia desempeñe roles diversos a la enseñanza tradicional o clásica, lo que exige una nueva visión del rol docente y diferentes condiciones institucionales para que dicho cambio sea posible, ya que son múltiples los factores que se deben considerar.

Tomando una última cita del investigador colombiano, [Ortega \(2018\)](#), dentro de los aspectos que concluye en su estudio, menciona que:

Sólo el 35% del trabajo académico universitario propende por el pensamiento autónomo, integral y flexible del alumno a través de una práctica interactiva e investigativa a nivel pedagógico (seminarios, tutorías, trabajo por proyectos) y de un reconocimiento de los saberes, contextos y experiencias de los alumnos. En el fondo se están privilegiando los principios de una pedagogía diferenciada y socio constructiva en la que se destaca la relación dialógica, la inducción a complejas formas de producción del saber, el favorecimiento de procesos autónomos de aprendizaje, la inserción en los postulados de la educabilidad y enseñabilidad y la búsqueda del esfuerzo por la libertad del otro. Este significativo 35% nos permite visualizar espacios de innovación en los procesos de formación y la gestación al interior de la universidad de un modo liberal-progresista de

cambio de la conciencia pedagógica técnicas docentes, como el trabajo por proyectos, que democratizan la relación pedagógica y que convierten al alumno en un verdadero protagonista de su aprendizaje. (p. 200)

En conclusión, ante los temas analizados y discutidos, no cabe duda que es urgente y necesaria la implementación de la pedagogía sociocrítica en la educación superior y la transformación del discurso pedagógico, de modo que se apunte a la formación de profesionales que sean capaces de ejercer la libertad y el discernimiento en sus entornos y contextos, teniendo como horizonte la búsqueda permanente, la defensa y la divulgación de la verdad; al tener claro, como horizonte de acción social, la transformación de la realidad, en la búsqueda permanente del bien común, que actualmente, la sociedad globalizada y el modelo de mercado no favorecen, lo cual repercute en el daño de la vida de muchas personas que anhelan sociedades más justas, inclusivas, democráticas, solidarias, dialógicas que garanticen la dignidad a través de la influencia que el ejercicio profesional puede realizar a través de la *parresía*.



Referencias bibliográficas

- Aragay, X. (2017). *Reimaginando la educación: 21 claves para transformar la escuela*. España: Paidós Iberica.
- Corazón, R. (2002). *El problema del conocimiento*. España: Eunsa.
- Ellacuría, I. (2007). *Filosofía de la realidad histórica*. (2.ª reimpresión). El Salvador: UCA Editores.
- Escobar-Galo, J. (2017). *Libre albedrío y la vida escolar: los estudiantes narran sus experiencias sobre la convivencia escolar y el ejercicio de la libertad*. Guatemala: Cara Parens-URL.
- Escudero, M. Área, M. Bolívar, A. (2007). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis.
- ETEA. (s/f). *Tojeira: "las universidades están formando profesionales exitosos en sociedades fracasadas"*. España: Universidad Loyola Andalucía. Disponible en línea en: https://www.teol-granada.com/web/etea/noticia/-/journal_content/56_INSTANCE_m3CO/10192/933623
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Barcelona: Ediciones Paidós, Ibérica, S. A.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indagación*. (2.ª ed.). España: Morata.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- González, A. (2014). *Introducción a la práctica de la filosofía. Texto de iniciación*. San Salvador: UCA editores.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ortega, J. (2018). *Microfísica del poder y pedagogía universitaria*. Barcelona: UOC.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum. Estudio introductorio de José María García Garduño*. Madrid: Narcea.
- Zuluaga, O., Noguera, C., Quiceno, H. (2018). *Estudios foucaultianos y educación. Pensar de otro modo*. España: Magisterio Editorial.



¿Cuál universidad necesita nuestra América?

Which university does our America need?

Qual universidade precisa Nossa América?

Óscar Alfredo Barboza Lizano
Universidad de Varsovia, Polonia.
Orcid: 0009-0002-6739-3331

Recibido: 17 octubre 2023 -Aceptado: 19 febrero 2024



Resumen:

En el marco del centenario del natalicio del intelectual latinoamericano Darcy Ribeiro, se hace más necesario que nunca la reflexión sobre su idea de Universidad Necesaria.

En la encrucijada que vive la humanidad, esta idea desde la civilización latinoamericana, nos lleva por la ruta correcta para lograr las transformaciones estructurales necesarias en una América Latina con muchas tareas pendientes desde que se alcanzó la independencia. La forma de reconstrucción de las ideas latinoamericanistas sobre unidad, antiimperialismo y confrontación con las que se fundó la idea de América Latina por Bilbao en 1856 son las nociones que deben guiar el proyecto prospectivo de nuestra América. De esta manera la noción de Latinoamérica vendría a fortalecerse desde el concepto de Universidad Necesaria. Este pensamiento va a reforzar esa identidad latinoamericana con nuestra institución real. La que responde al ser de nuestra América. Nuestro trabajo busca el pensarnos como América Latina y el Caribe desde tres dimensiones, 1- un área cultural, 2- una periferia y 3- desde la unidad. Precisamente, para llegar a la unidad Latinoamericana. Siendo desde esta perspectiva donde

se inscriben muchos pensadores de nuestra América: Leopoldo Zea, Álvaro García Linera, Horacio Cerutti, Darcy Ribeiro, entre otros. Por lo tanto, buscamos responder a las preguntas: ¿es la Universidad Necesaria la vía para construir el proyecto pendiente de unidad y auténtica independencia? ¿Es la



fundación de la Universidad Nacional de Costa Rica y la Universidad de Brasilia lo que consolida la universalidad del intelectual Darcy Ribeiro?

Palabras Claves: Universidad Necesaria, Darcy Ribeiro, latinoamericanismo, historia de las ideas, nuestra América, pensamiento.



Abstract:

On the centenary of the birth of the Latin Americanist intellectual Darcy Ribeiro, it is more necessary than ever to reflect on the idea of the Necessary University that he developed. At the crossroads of humanity, Darcy's idea leads us along the right path to achieve the required structural transformations in a Latin America that continues with many pending tasks since independence. It is proposed that the perspectives on unity, anti-imperialism and confrontation with which the idea of Latin America was founded by Bilbao, in 1856, should guide the prospective project of our America. The concept of Necessary University is inserted in this liberating project, reinforcing the Latin American identity/s through a true university institution, which responds to the nature of our America. This article seeks to look at ourselves as Latin America and the Caribbean from three dimensions: one, a cultural area; two, a periphery; and three, from unity. It proposes to answer the questions: Is the Necessary University the way to build the pending project of unity and authentic independence in our America? Is the universality of Ribeiro's idea consolidated with the founding of the National University in Costa Rica and the University of Brasilia?

Keywords: Darcy Ribeiro, Necessary University, Latin Americanism, history of ideas, our America, National University, Costa Rica.



Resumo:

No centenário do nascimento do intelectual latino-americanista Darcy Ribeiro, é mais necessário do que nunca refletir sobre a ideia da Universidade Necessária que ele desenvolveu. Na encruzilhada da humanidade, a ideia de Darcy nos conduz pelo caminho certo para alcançar as transformações estruturais necessárias em uma América Latina que continua com muitas tarefas pendentes desde a independência. Propõe-se que as perspectivas de unidade, anti-imperialismo e confrontação com as quais a ideia de América Latina foi fundada por Bilbao, em 1856, orientem o projeto prospectivo de nossa América. O conceito de Universidade Necessária está inserido nesse projeto libertador, reforçando a(s) identidade(s) latino-americana(s) por meio de uma verdadeira instituição universitária, que responda à natureza de nossa América. Este artigo procura olhar para nós mesmos como América Latina e Caribe a partir de três dimensões: uma, uma área cultural; duas, uma periferia; e três, a partir da unidade. Ele se propõe a responder às perguntas: A Universidade Necessária é o caminho para construir o projeto pendente de unidade e independência autêntica em nossa América? A universalidade



da ideia de Ribeiro se consolidou com a fundação da Universidade Nacional da Costa Rica e da Universidade de Brasília?

Palavras chaves: Darcy Ribeiro, Universidade Necessária, latinoamericanismo, história das ideias, nossa América, Universidade Nacional, Costa Rica.

Introducción

Desde el latinoamericanismo sabemos que ninguna universidad del mundo es “ingenua e inocente”, pero sobre todo debemos construir nuestra academia, como bien lo decía Martí:

La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. (Martí, 1891, p. 34)

Es pues acá el origen del trabajo de Darcy Ribeiro, sobre crear un concepto que responda a las preocupaciones y a los postulados del apóstol de la Libertad José Martí y Pérez. El profesor Ribeiro plantea el modelo de la Universidad Necesaria, como la única forma de enfrentar la colonización y neocolonización cultural. Nos llama a que seamos capaces de revelar el propósito oculto en los financiamientos de organizaciones y gobiernos extranjeros que direccionan el modelo universitario latinoamericano.

Muchos son los latinoamericanos que llaman a pensarnos desde tres dimensiones: 1- un área cultural, 2- una periferia y 3- desde la Unidad. Precisamente, para llegar a la Unidad Latinoamericana.

Marcos Darcy Silveira Ribeiro, nació el 26 de octubre de 1922 y murió el 17 de febrero de 1997. Durante el año 2022 hemos conmemorado el centenario de su natalicio en diferentes latitudes del orbe. Visitó Costa Rica en 1973, precisamente, para orquestar junto al presbítero Benjamín Núñez Vargas la Universidad Nacional de Costa Rica, como lo destaca en su libro *Hacia la Universidad Necesaria* el presbítero Benjamín Núñez:

...estuvo con nosotros el pensador brasileño Darcy Ribeiro. Su pensamiento y sus planteamientos concretos, juntos con las corrientes renovadoras que han proliferado recientemente sobre educación superior en los países en proceso de desarrollo, nos estimularon mucho a continuar el esfuerzo de la construcción de la Universidad Nacional. (Núñez, 1974, p. 7)



Por ello, felicitamos que, en este 50 aniversario de la fundación de la Universidad Nacional de Costa Rica, después de algunas décadas de olvido y desconocimiento, atinadamente esta institución, ha decidido brindar dos homenajes: 1- asignar el nombre Darcy Ribeiro a las residencias estudiantiles e instalaciones deportivas del campus Nicoya y 2- otorgarle el *Doctorado Honoris Causa "In Memoriam"* como homenaje póstumo al arquitecto intelectual de la idea de Universidad Necesaria.

En el ideario de la Universidad Necesaria, el profesor Ribeiro realiza un diagnóstico de la universidad tradicional latinoamericana y construye una propuesta de: cómo transformarla en la necesaria

Nos propone dos principios fundamentales que debe poseer: 1- el compromiso social y 2- la responsabilidad política. Desde el primero propone que la academia debe planificar el crecimiento exponencial de estudiantes, y desde el segundo que, en cuanto más autónomos sean los cuerpos universitarios que la integran, “mayor será el potencial para alterar las estructuras sociales” (Ribeiro, 1967, p. 14).

Es decir, que tanto académicos, administrativos y sobre todo sus

estudiantes sean capaces de rebelarse para que se asiente la conciencia que la penuria de los pueblos de nuestra América proviene de factores persistentes que llenan de riqueza a las capas dominantes. Darcy decía: “los pobres sostienen la opulencia de los ricos” (Ribeiro, 1971, p. 10). Para Darcy Ribeiro era claro que, los estudiantes universitarios como un estrato privilegiado con relación a la juventud trabajadora, junto a la formación que reciben, poseen una conciencia lúcida y crítica “sobre el carácter retrogrado del orden social vigente” (Ribeiro, 1971, p. 10.)

Por ello son los únicos que se pueden lanzar contra el sistema, expresando su solidaridad con los desheredados y excluidos. Una vez graduados serán alienados por el poder disciplinador del trabajo, la fatiga, la responsabilidad familiar, la compostura profesional, la competencia económica y se convertirán en simples guardianes del orden. Aquello que decía el profesor Cabrera, herpetólogo destacado de la Universidad Nacional, muy jocosamente: “los estudiantes de incendiarios, cuando son reclutados para laborar, se convierten en bomberos”.



El ornitorrinco de la universidad latinoamericana tradicional

La universidad latinoamericana tradicional, para Darcy, es “incapaz de utilizar sus mismos recursos intelectuales para proponerse la reformulación del orden social e incluso para debatir la responsabilidad ética de la ciencia y la técnica” (Ribeiro, 1971, p. 11). Por eso en estas conmemoraciones, es atinado abrir el debate sobre las bases de la universidad.

A Darcy, en el marco del proceso de reforma impulsado en toda América Latina en los sesenta y setenta del siglo XX, basándose en los trabajos realizados en el Seminario de estructuras universitarias (1967), el Seminario de política cultural autónoma para América Latina (1968), el plan de renovación de la Universidad Central de Venezuela, el proyecto de la Universidad de Brasilia, entre otros, le permite hacer un diagnóstico sobre los modelos y estructuras de la universidad latinoamericana tradicional.

Según su diagnóstico, la academia está conformada por pueblos consumidores de productos de una civilización ajena a la latinoamericana. La universidad en América

Latina es una copia del modelo francés o napoleónico (federativo) del siglo XIX.

Es decir, un modelo centro-periferia, donde existe un centro rector (París) y el modelo se reproduce en las distintas provincias. Creando universidades subalternas. Dentro de estas universidades centrales y periféricas están las facultades, escuelas e institutos, los cuales gozarán del reconocimiento si se aíslan lo suficiente para abstraerse de la universidad, provocando que el rector se convierta en un representante del gobierno que supervisa el funcionamiento administrativo de facultades y escuelas.

En este modelo centro-periferia el proceso de reclutamiento se basa en uno de agregación, donde el erudito formado debe pasar primero por el entrenamiento en la enseñanza media y después regresar a la universidad. Lo positivo es que se logra integrar y articular la enseñanza superior con la media. Lo negativo son los altos costos de labor docente que pasan la factura al talento creador, desgastando a los jóvenes intelectuales en las aulas de la secundaria.

El modelo genera París-centrismos (Pirro-centrismos para el caso de la UNA-CR), burocratismo



excesivo, “examinitis agudities”, no ampliación de matrículas y cero integraciones de la enseñanza con la investigación.

Otro modelo que permea la universidad latinoamericana tradicional es el británico, como máxima expresión de la construcción de una sociedad elitista. Oxford y Cambridge son las dos puntas aristocráticas del modelo. En América Latina se refleja en aquellas universidades para la élite: económica, política e intelectual. La cual debe desempeñarse según los papeles de clase dominante. A estos estudiantes de la élite, raramente, se les realizaba exámenes, la idea es más de los clubs sociales británicos, donde se aprende a relacionarse en pro de la clase dominante.

La enseñanza se basa en tutores personales y es especializada, combinando la formación personal-tutorial de cada estudiante y la asistencia a algunos cursos regulares básicos (Ribeiro, 1971). Además, se crearon universidades utilitarias para la clase media. Estas forman cuadros para los oficios de servicio en la sociedad. Lo que se les llama cuadros de tercer nivel. Entonces en el primero científicos e intelectuales (modelo Oxford y Cambridge), en el segundo, profesionales de los servicios dentro de

la sociedad y un tercero, operarios altamente calificados.

El tercer modelo es el alemán, que busca liderar los altos niveles tecnológicos, que es autónomo y nacionalista, con un pensamiento científico investigativo empírico inductivo. Se divide en progresismo científico y elitismo burocrático servil a la ideología oficial temporal. Lo que condujo en Alemania, en una primera instancia, a construir un modelo antiimperial que logra romper la dependencia mediante la legitimación de sus pensadores: Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775-1854), Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834), Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander, Freiherr von Humboldt (1769-1859), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), Max Scheler (1874-1928), Maximilian Karl Emil Weber (1864-1920), los cuales construyen el nuevo modelo de la universidad alemana para lograr tres objetivos: 1- nacionalismo identificado con la política prusiana, 2- la unificación de Alemania como un ente autónomo y 3- valorización de ciencia y técnica para construir su propio modelo de desarrollo autónomo (Ribeiro, 1971).



Es decir, los pensadores propusieron una Alemania autónoma, nacionalista-unionista, reivindicativa y antiimperialista que se comprometió con las tareas de integración. Algo fundamental para lograrlo fue que se hizo desde un mundo académico laico vinculando a la filosofía propia con esfuerzo nacional de desarrollo.

Parafraseando a Ribeiro, el resultado positivo fue una universidad progresista, rigurosa con la certificación, cargada de un espíritu de autoafirmación nacional y compromiso con el desarrollo nacional-autónomo, pero que con el tiempo (lo negativo) se vuelve alienada con el Estado elitista, por lo que termina jerarquizándose.

El reclutamiento de sus profesores es mediante el establecimiento de cátedras propias por parte de los jóvenes talentos hasta establecerse en el lugar que les ofrece las mejores condiciones de trabajo y prestigio, por lo tanto, de esta manera se desarrolla el profesor dentro de una real libertad académica, la cual generará una antítesis dentro de la universidad que acepta servilmente la ideología oficial de turno (clientelismos).

Si estos en el choque de contrarios, se imponen como les sucedió a los alemanes, la universidad se encierra en sí misma y solo se suscribe a

indagaciones teóricas y tecnicismos desvinculados de la realidad social, sin pensarla y mucho menos tratar de transformar esa sociedad. Por lo tanto, carecen de responsabilidad política, lo que se llamaría “apoliticismos académicos” (son esos cuadros que promueven el silencio frente al gobierno de turno y dicen ellos que, de esta manera, la universidad no podría tener consecuencias negativas).

El cuarto modelo universitario es el de los Estados Unidos, construcción que refleja una sociedad estratificada social y racialmente. A las mejores universidades entran más blancos ricos que se transforman en las élites académico-universitarias, las cuales reproducirán el modelo al infinito. Por lo tanto, la noción que prevalece y se construye es que la universidad privada es la de alta calidad. Este modelo tiene la particularidad que, como lo desarrolló Ribeiro, responde a la transferencia de recursos que se hace desde el Pentágono, lo que obliga a crear laboratorios y escenarios apocalípticos. Es decir, son universidades creadas para la guerra.

Las matemáticas y la física son para el diseño de armamento, la biología y la química para la creación de gérmenes, virus, enfermedades y gases alucinantes. La sociología y



psicología busca el control estratégico –preventivo de las capas sociales mediante el adoctrinamiento masivo. Lo que conlleva a una politización alta de las universidades estadounidenses. El modelo jerarquizado se divide en tres niveles (Ribeiro, 1971):

En primer lugar, la Universidad de Harvard y la John Hopkins, con un peso duro en la investigación científica y actividad cultural. Fundan el modelo de las escuelas de postgrados (maestrías y doctorados).

En un segundo nivel el modelo del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) con la enseñanza en investigación científica y tecnológica dedicada a las ingenierías con un alto nivel. Este modelo produce seres solamente prácticos. No hay generación de pensamiento. Sólo son cuadros útiles para sociedades que no piensan, pero que demandan soluciones prácticas desde el encadenamiento productivo.

En el Tercer nivel están: los colegios universitarios comunitarios *Colleges*, los cuales están al servicio local. Generan cuadros que ocuparán puestos de servicios básicos para la comunidad.

Entonces, el modelo estadounidense se jerarquiza en universidades que

generan élites intelectuales cuyo origen es ser blanco y rico, quienes acceden a maestrías y doctorados. Un segundo nivel de *colegios universitarios* que produce licenciados en letras y ciencias. Los más destacados pueden saltar al nivel más alto por medio de las becas que obtienen. En el tercer nivel existen los *junior colleges*, cuya duración es de 2 a 4 años para recibir una certificación profesional.

Esta estructura académica jerarquizada se calca en la sociedad estadounidense. Según Darcy, los logros positivos del modelo son: la necesidad que los cuadros superiores de la cultura científica y humanística deben formarse hasta el más alto grado académico.

La inversión y construcción de una serie de campus diseñados como verdaderas ciudades universitarias con el manejo adecuado de la arquitectura y el espacio. El modelo se orienta para servir al interés del Estado federal y su modelo de guerra. El modelo privado de universidad está arraigado a la cultura propia estadounidense.

Aspectos negativos: los financiamientos privados y estatales que imponen condicionamientos que controlan el desarrollo de las actividades.



La justificación del *status quo* anuló y anula cualquier proceso de “generar personas capaces de realizar una evaluación crítica de los problemas cruciales de su pueblo y de la humanidad de su tiempo” (Ribeiro, 1971, p. 90), permitiendo que la juventud entre al modelamiento doctrinal de la máquina estatal y empresarial mediática que genera una supuesta “opinión pública”.

Si se piensa por cinco segundos, este modelo de colonización cultural ha penetrado a América Latina y el Caribe de tal modo que en este momento habría que preguntarse y afirmar: ¿cómo fue que de la Universidad Necesaria de Darcy Ribeiro terminamos en esta copia estructural jerarquizada del modelo universitario estadounidense?

Cincuenta años implica en realidad dos generaciones educativas. Aún estamos a tiempo de retomar el sendero que nos lleve *Hacia la Universidad Necesaria*, proyecto atinado que escribió Benjamín Núñez adoptando el modelo de Darcy Ribeiro en 1974.

Un quinto modelo que analizó Ribeiro fue el soviético, el cual forma cuadros para la dirección del Estado; para él, este modelo en los años sesenta y setenta había alcanzado en el

campo socialista y la URSS el éxito de formar los mejores cuadros según el propósito y eran los más adelantados de todo el mundo; sin embargo, el modelo conducía al dogma que frenaba la creatividad cultural.

El modelo soviético buscaba sustituir la intelectualidad por una nueva, cuya extracción social fuese distinta a la heredada del Imperio zarista. Nunca lo lograron. El carácter señorial jerárquico del profesorado y el nepotismo en las instituciones de enseñanza superior permanecen vigentes en pleno siglo XXI. Sin embargo, el sistema soviético de universidades realizaba una búsqueda de los talentos en la totalidad de la población.

Integró la educación superior con el trabajo productivo. Brindó oportunidades de ascensión social, diferenció la función intelectual de la manual y fomentó en las escalas superiores la responsabilidad social y de trabajo productivo.

El sistema lograba un camino que conducía a la universidad y otro a sistemas subalternos de preparación de una fuerza de trabajo general. Estructuró la formación en tres procedimientos (Ribeiro, 1971):

1. diurnos, intensivos y de dedicación exclusiva,



2. cursos nocturnos para los que realizarían jornadas de trabajo,
3. los programas a distancia.

Se debe recordar que la universidad como estructura, la divide Ribeiro en integradas, enquistadas, funcionales y disfuncionales. Lo peor que le puede suceder a una academia es que se convierta en una estructura enquistada-disfuncional, es decir, que solo un componente crece y que la institución sea instrumento para atrofiar y deformar la sociedad que perpetúa situaciones anacrónicas.

Esto sucede cuando la universidad comienza a responder solo a razones episódicas mediante los intereses de ciertas influencias que están lejos del propósito que inspiraron la fundación. Es decir que, para Ribeiro, la intención no cambia, ya que se basa en el compromiso social y la responsabilidad política.

La forma de permanecer fiel a los dos principios es mediante revisiones periódicas del modelo y las aspiraciones fundacionales. Según Ribeiro, la única manera de transformarlo es que la sociedad cambie, sin embargo, advierte que debe dilucidarse primero los intereses de los diferentes grupos y sus sustentos ideológicos ocultos bajo posturas académicas. Parafraseando a Ralph

Linton recordemos que en el núcleo cultural de toda sociedad los cambios no siempre se dan y los caracteres de estos que son aceptados toman mucho tiempo en la dinámica cultural y social. (Linton, 1992)

Durante varias décadas Ribeiro planteaba que el cogobierno estudiantil podría ser la piedra que detiene o impulsa los procesos, ya que este podría decantarse para solo formar redes clientelares político electorales, lo que haría de la universidad una estructura enquistada y disfuncional.

Por otro lado, el cogobierno estudiantil podría crear progresos efectivos, lo que implica generar cuadros desde los órganos deliberativos con una mayor sensibilidad frente a los problemas nacionales, de la enseñanza y, sobre todo, insiste Ribeiro, cuadros que obliguen a la universidad a poner en práctica los principios fundacionales de compromiso social y responsabilidad política. Es decir, Darcy Ribeiro suscribe el postulado de Rodó, que propone a los estudiantes como el verdadero sujeto histórico que nos llevaría a la revolución social.

Otro gran problema que diagnosticó Ribeiro es: cómo la universidad latinoamericana tradicional se enfrenta



al mantenimiento del *status quo* colonial y neocolonial mediante los programas que surgen desde las metrópolis —diríamos de la metrópoli hemisférica—, los cuales son promovidos por los sectores conservadores del *status quo* quienes miran y acusan a la universidad de ser un foco de agitación subversiva.

En América Latina, esto ha sido justificante para intervenciones militares, sometimiento, expulsión al exilio, muerte y desaparición de los intelectuales de pensamiento libre, lo que generó pérdidas irreparables en esos países.

Y en los países receptores de ese exilio generó, siguiendo el modelo mexicano, contingencia en el sentido aristotélico del término. Es decir, *ens contingens* se opone al *ens necessarium*.

Nos explicamos mejor, por ejemplo, en México los intelectuales exiliados llegaron y fueron acogidos e incorporados a las estructuras universitarias, se les permitió debatir desde las diferentes posturas sobre sus países, pero no del orden y *status quo* de la realidad mexicana en la dictadura perfecta del PRI.

Esto nos llevaría a plantear si ese modelo mexicano se aplicó en Costa Rica. Esto podría darnos

explicaciones muy interesantes de la Universidad Nacional, ya que muchos cuadros del exilio suramericano, sobre todo chilenos y argentinos fueron cuadros reclutados en el proceso de fundación de la Universidad Nacional de Costa Rica.

En el diagnóstico de Ribeiro, se presentará la dicotomía entre la universidad teórica y la real, lo que nos llevará a un devenir, el cual llamará universidad necesaria. Precisamente, la que necesita nuestra América.

Para Ribeiro, la universidad teórica solo forma profesionales liberales de alta extracción social y difunde la ideología dominante. Por su parte, la universidad real para los años sesenta presentaba los siguientes patrones:

1. Universidad clientelista y elitista (menos profesores a tiempo completo, menos estudiantes y menos egresados).
2. Universidad masificada y eficaz (mayor cantidad de profesores tiempo completo mayor validez predictiva).
3. Universidad abierta y eficaz (mayor cantidad de profesores tiempo completo mayor posibilidad de cambios en las estructuras sociales).



De lo anterior nos deja claro Ribeiro que hay una correlación significativa entre la cantidad de personas docentes a tiempo completo con dedicación exclusiva y el éxito de graduación de las personas estudiantes para generar los cambios estructurales necesarios en las sociedades desiguales de nuestra América.

Como ya lo hemos mencionado, la universidad latinoamericana tradicional es napoleónica en su “estructura, pero no en su contenido político” (Ribeiro, 1967, p. 63). Por lo que “perpetúa los intereses del patronato colonial” (Ribeiro, 1967, p. 63). Es decir, prepara a los hijos de élites para que estos ocupen los puestos más de prestigio. Por su parte la Universidad Necesaria prepara a las clases populares para lograr transformaciones sociales profundas.

La organización estructural de la universidad latinoamericana tradicional hace que todo se concentre en las escuelas, donde los estudiantes y profesores pasarán la mayor parte de su vida universitaria. Generando campus de feudalización y desplegarán las siguientes líneas estructurales:

1. Organización federativa, sin elementos integradores.
2. Enseñanza en cátedra, como unidad operativa de investigación, docencia y extensión (DIFUSIÓN).
3. Sin escuela magisterial, por lo que el admitir el personal en la mayoría del tiempo pasa por la línea clientelar.
4. Carácter profesionalista, entregar un título para que el estudiante, se despeñe como profesional.
5. Unilineal y paralelas estructuras curriculares, lo que hace imposible al estudiante el reorientarse en la carrera de mayor aptitud.
6. Estrecha variedad de carreras.
7. Carácter elitista mediante el mecanismo de limitación de los cupos de ingreso, y los cursos filtro.
8. Aislamiento interno entre escuelas y facultades, que provoca la desconexión total de la universidad con la sociedad, por falta de recursos para investigar y el no tener instrumentos de comunicación masiva.
9. Pérdida del compromiso social al cobrarle a los estudiantes por la enseñanza, establecimiento de bajas compensaciones



monetarias al estudiantado, lo que provoca la imposibilidad de la dedicación exclusiva con el estudio.

10. Burocratización dependiente y que se consume el presupuesto proveniente del Estado.
11. Activismo político electoral -estudiantil, con manifestaciones de cierta inconformidad crítica, el cual no se manifiesta a lo interno de la universidad. Atrofiando los impulsos de programas de renovación estructural.
12. El cogobierno estudiantil es la única fuerza que puede actuar en favor del sentido de la reforma necesaria.

Nos dice Ribeiro sobre este último punto que, si no actúa el cogobierno estudiantil será solo un elemento más de la estructura profesionalista, autárquica, elitista, estancada, duplicativa y burocrática cuyo principal atributo es la rigidez, el enquistamiento y la disfuncionalidad. Llevándonos a: “la mentalidad académica tradicional enajenada e ingenua tradicional latinoamericana, que solo disfraza el miedo por la afectación de los privilegios” (Ribeiro, 1967, p. 67). Por eso esa estructura disfuncional y estancada en la universidad latinoamericana tradicional tiene miedo a la

masificación, a la gratuidad total, al planteamiento de la verdadera Universidad Necesaria de Ribeiro para el progreso de América Latina y el Caribe.

Un problema estructural que plantea Darcy Ribeiro en 1967 es la dispersión de recursos que impide la formación de: “verdaderos núcleos de cultivo y enseñanza fecundante” (Ribeiro, 1967, p. 68).

Al realizar lo contrario, es decir, invertir en esos núcleos duros y en la enseñanza como lo demanda la universidad necesaria, hará que los sectores reaccionarios, infundadamente, acusen a la universidad de ser una casa sin dueño, construyendo una narrativa falaz de que: a nadie le importa controlar el gasto. Claro es que su ignorancia por el sesgo ideológico les impide ver que no se trata de gasto, sino de inversión y que esa inversión, parafraseando a Ribeiro, no es una carga gravosa para la nación.

Invertir en la Universidad Necesaria, le permite a esta cumplir su función con el principio del compromiso social. Por eso para la Universidad Necesaria de Costa Rica, en el cincuenta aniversario, le es imperativo cazar el mito de la austeridad.



La austeridad y la no inversión en las ciencias humanas provocan, nos dice Ribeiro, “una nebulosa que impide una actividad continua, creadora, y responsable ante la sociedad” (Ribeiro, 1967, p. 70).

Incluso, advierte que, por esa senda del mito de la no inversión, por ser austeros, los cuadros que han alcanzado gran prestigio y reconocimiento internacional se verán constreñidos, ya que deben actuar bajo currículos certificadores de profesiones, provocando aislamiento (Ribeiro, 1967). Entonces, el esfuerzo de años se desperdicia en la estrechez de la escuela certificadora. Obligando a los cuadros que gozan del prestigio internacional a ligarse y ser representantes de grandes centros científicos, fundaciones y asociaciones ajenas y extranjeras. Incluso a migrar a otras latitudes.

Según Darcy Ribeiro, todas las reformas de la universidad latinoamericana tradicional jamás tocaron la “médula del sistema para un cambio de la estructura” (Ribeiro, 1967, p. 72). Por eso denomina las reformas como tentativas. Incluyendo la de Córdoba, Argentina. Destaca la que se realizó en Centroamérica “bajo el patrocinio de la OEA, del BID y de la UNESCO” (Ribeiro, 1971, p. 162). Ya que esta lo que buscaban era imitar

la estructura de los *junior colleges* de los Estados Unidos estableciendo los Departamentos de Estudios Generales, mismos que se establecieron “en 1958 en la Universidad de Concepción (Chile)” (Ribeiro, 1971, p. 162), el cual se considera como el primer proyecto de americanización de la universidad latinoamericana tradicional.

Estos programas hasta el momento no buscan resolver el establecer investigaciones originales que sean acordes con la realidad de nuestros pueblos para buscar la transformación social y cultural profunda, salvo en algunas excepciones muy particulares y concretas. Entonces, los Estudios Generales son parte del modelo estadounidense, donde el egresado de la enseñanza media accede a los estudios superiores una vez que ha recibido esta preparación. Por lo tanto, habría que proponer dos preguntas: ¿se van a mantener los Estudios Generales al cumplir 50 años de existencia de Universidad Necesaria en Costa Rica? ¿se transformarán en una nueva facultad que se dedique a las humanidades desde una visión interdisciplinaria de y para nuestra América?

Lo que debemos erradicar en nuestra América siguiendo lo postulado por



Darcy Ribeiro y traduciéndolo a nuestro tiempo es:

1. La universidad elitista, disfrazada de democrática. El centro universitario creciente y las periferias austeras y decrecientes. La existencia de propietarios y proletarios académicos.
2. Erradicar el estilo aristocrático y patriarcal de las cátedras.
3. La burocracia y la doble vara. Por un lado, se elogia a la ciencia y por el otro se es totalmente hostil con la ciencia y los científicos. Ya que se les somete a las condiciones cerradas de los currículos de enseñanza que certifican las licencias de los estudiantes para su graduación. No existe en la praxis la flexibilidad curricular, el ejercicio de la formación mediante el enfoque interdisciplinar y sobre todo se le carga al académico de trabajo certificador de la enseñanza, lo que esclaviza a los cuadros a la docencia, atrofiando todas las capacidades del desarrollo investigativo original.
4. En las ciencias humanas hay un excesivo culto al humanismo formal y a la ilustración, lo que solo genera frutos del saber ajeno. Produciendo una intelectualidad

erudita que no crea nada, solo predica el saber ajeno.

Todo lo anterior para Ribeiro es lo que produce, “el carácter alienado de nuestra cultura, llena de contenidos espúreos” (Ribeiro, 1967, p. 84), la cual denomina como “enfermedad de la inteligencia” (Ribeiro, 1967, p. 84). Así, es como la universidad latinoamericana tradicional no cumple el compromiso social ni acepta su responsabilidad política. Esto hace que los centros de investigación científica solo sean “instrumentos locales legitimadores de proyectos foráneos de adoctrinamiento y de espionaje” (Ribeiro, 1971, p. 105). Por lo que la universidad latinoamericana tradicional es solo el reflejo de la entidad nacional, dependiente y permeada por culturas de carácter espúreo.

Todo lo anterior frustra a los cuerpos académicos que solo se resignan y no buscan ni pueden emanciparse hacia una actitud crítica. Cuando se cae en este letargo de la universidad latinoamericana tradicional, parafraseando a Ribeiro, solo por medio del activismo estudiantil se podría liberar a la universidad del atraso que es el vivo reflejo de la sociedad en que está inmersa. Siempre y cuando ese activismo busque realmente transformaciones profundas y no se



queden solo en la verborrea agitadora. Ya que ese activismo agitador termina solo adiestrando los futuros cuadros de una clase dirigente que simplemente se acomoda a los papeles prescritos para preservar el orden vigente.

Un desafío crucial que tiene la Universidad Necesaria es resolver la dicotomía de lo espontáneo versus lo planificado, el compromiso social para resolver los problemas del desarrollo versus la erudición académica egoísta. Lo que lleva a la universidad a supuestas formas democráticas de respeto a la diferencia. Pero realmente no permite alcanzar los principios fundacionales de compromiso social y responsabilidad política que oriente a la academia.

La utopía de nuestra América como proyecto universitario

La síntesis diagnóstica de Ribeiro, lo llevó a concretar un proyecto dentro del pensamiento utópico nuestro americano, bajo la filosofía que denominó Universidad Necesaria.

Por lo tanto, la Universidad Necesaria es la auténtica universidad de nuestra América, la cual está en una constante divergencia por continuar el proyecto original pensado por Ribeiro, o el caer en las trampas del

ornitorrinco de la universidad latinoamericana tradicional.

Nos propone que la Universidad Necesaria se plantea necesaria para enfrentar la colonización cultural, enmarcándola, totalmente, en la definición de la idea de América Latina y lo latinoamericano desarrollada por el intelectual Francisco Bilbao Barquín en la Conferencia de París del 24 de junio de 1856, en el poema de Las dos Américas de 1857 escrito por Torres Caicedo, publicado en el *Correo de Ultramar* número 16 y bajo la noción de nuestra América de José Martí.

Ribeiro advierte que la Universidad Necesaria debe planificar en la dirección de responder al crecimiento exponencial, para convertirse en una institución masificadora del saber de nuestra civilización latinoamericana y el conocimiento del saber de las otras civilizaciones. Se le debe dar total autonomía a los cuerpos universitarios para que logren potenciar “los cambios estructurales sociales”. (Ribeiro, 1967, p. 14)

Los problemas estructurales históricos en tiempos de crisis como los que vivimos generan dos grupos en la universidad: 1- los que desean reformarla para hacerla más quieta y conservadora y 2- los que



quieren verla como una trinchera revolucionaria.

Para los conservadores reaccionarios la crisis es interna, porque hay falta de cohesión. Para los revolucionarios la crisis es producto de la estructura global. Esto genera en el mejor de los casos confrontaciones que obligan a resolverse por medio de dos caminos: el primero lo denomina Ribeiro como *Atenuación* que implica modernizaciones parciales, que perpetúan la estratificación social y la dependencia colonial, donde se perpetua el patriarcado nativo para la sujeción neocolonial.

El segundo camino es la *Superación* que conduce a la restructuración intencional de la sociedad desde la universidad. Ambos procesos son inducidos. Por lo tanto, se debe impulsar un programa capaz de dar un derrotero al movimiento universitario. Para Ribeiro el derrotero se funda bajo dos principios, el compromiso social y la responsabilidad política.

En el siglo XXI, la Universidad Necesaria en América Latina debe ejercer la acción sustantiva de la docencia, investigación y extensión (difusión). En primer lugar, en función de la enseñanza, preparando personas para el progreso social, con capacidades para enfrentar la real imagen del mundo y

la sociedad bajo el saber científico. En segundo lugar, formar en la función creativa como condición básica de la docencia y, en tercer lugar, la función en lo social desde la práctica política que vincula la sociedad y las culturas con la universidad.

Así hace de la universidad la auténtica difusora de valores, con calidades propias para que se confronte a todo tipo de enajenación política, religiosa y cultural. Es decir, crear un nuevo sujeto histórico comprometido. Alcanzar esto conlleva el crear institutos permanentes de investigación de las realidades y de los instrumentos de comunicación masiva para que se construya y ejerza un quinto poder real.

La Universidad Necesaria real propone programas de capacitación y actualización para sus egresados. Solo de esta forma, nos dice Ribeiro, se logrará erradicar los contenidos “alienados que sobrevivieron de la dominación colonial y los que aparecieron en el proceso neocolonialista”. (Ribeiro, 1967, p. 71)

La estructura de la Universidad Necesaria básica para Ribeiro será de cinco grandes facultades (ciencias, tecnologías, ciencias médicas, ciencias agrarias y humanidades, más una dedicada a la pedagogía). En todas ellas se desarrollará:



1. Integración universitaria para implementar y fortalecer el modelo social del Estado.
2. Salario estudiantil, para lograr la dedicación exclusiva y la gratuidad total de la educación superior, así como la masificación en los procesos de admisión que no va a privilegiar a las élites económicas. (La Universidad Nacional de Costa Rica ha hecho un gran avance en este último punto con el modelo de estratificación en la admisión que privilegia a las clases menos favorecidas por el centro de procedencia. Cambio estructural que fue impulsado desde el cogobierno estudiantil en el 2006 y respaldado por la administración Segura Bonilla para acelerar su puesta en práctica.).
3. Aumento de los presupuestos operativos anualmente.
4. Expansión universitaria expandiendo matrícula, regionalizar facultades, aumentar los niveles de la capacidad creadora, vincular los cuadros docentes con centros de alto nivel científico y tecnológico.
5. Anticiparse a las transformaciones sociales para ser

instrumento de superación del atraso nacional.

La Universidad Necesaria, debe por medio de su humanismo dotar de un patrimonio artístico que sea capaz de conmover con ideas y valores los debates en la sociedad que se vive. Así pone solución a la dicotomía humanismo/practicismo.

La Universidad Necesaria debe dominar las ciencias de su tiempo en el más alto nivel. Investigar y enseñar bajo el método empírico deductivo. Experimentación, observación y comparación sistémica. Lo que resuelve la dicotomía cientificismo/profesionalismo.

La Universidad Necesaria aplica al máximo las oportunidades de la educación, formando y preparando con alta calificación la fuerza de trabajo que la sociedad requiere en todos los campos. Además, selecciona con criterios rigurosos y objetivos los jóvenes en quienes invertirá en virtud de su capacidad y laboriosidad que los hará alcanzar altos niveles. De esta manera resuelve la dicotomía elitismo/masificación. Sin embargo, advierte Ribeiro que, se debe tener cuidado con que no sean los hijos de clase adinerada los que aprovechen ese proceso selectivo y tomen los puestos en las aulas. Esto solo provocará apropiación del bien público



para perpetuar la estructura de poder. Lo que sucedió en el modelo soviético, sucede en el estadounidense, británico y el sistema de la mayoría de los países latinoamericanos.

La Universidad Necesaria invierte en intelectuales, técnicos y docentes para que estos sean multiplicadores culturales y logren su fin fundacional para ejercer el compromiso social y la responsabilidad política. Si por alguna razón se pierden estos intelectuales por el éxodo que provoca la precariedad de las condiciones salariales, científicas o de estabilidad laboral es un daño muy elevado. Si esto sucede nos dice Darcy que: “debe ser condenado moral y explícitamente ante toda la comunidad universitaria”. (Ribeiro, 1967, p. 92)

La Universidad Necesaria resolverá los desafíos cruciales de la sociedad mediante la construcción de patrones internacionales del saber con una dedicación imperativa al pueblo. El objetivo es sacarlo del sometimiento de las fuerzas externas e internas que los mantiene en un atraso.

Esto solo será posible mediante el compromiso social y la responsabilidad política. Desde estos dos principios fundacionales, Ribeiro propone un total de 54 a seguir en el camino de la construcción de la

Universidad Necesaria. Por razones de espacio solo se mencionará algunos para esta edición del 50 aniversario de la Universidad Necesaria de Costa Rica.

La Universidad Necesaria promueve nuestra responsabilidad, en lo que implica la libertad del pensamiento en estudiantes y profesores.

La Universidad Necesaria siempre lucha porque prevalezca la autonomía universitaria.

La Universidad Necesaria debe vencer todo lo espontáneo, para planificar un proyecto propio de crecimiento.

La Universidad Necesaria debe resolver los problemas de estructura, creando nuevas estructuras.

La Universidad Necesaria debe elevar la proporción de profesores a tiempo completo y dedicación exclusiva.

La Universidad Necesaria debe revisar quinquenalmente la posición docente para otorgar estabilidad. Candidatos fuera de la universidad deben pasar por concursos públicos para incorporarse.

La Universidad Necesaria prioriza en el problema de los recursos



naturales y el autoconocimiento de la realidad social.

La Universidad Necesaria debe formular sus planes de estudio con una flexibilización curricular, para que cada estudiante logre construir su subespecialización.

La Universidad Necesaria ofrece oportunidades de madurez intelectual y formación cívico-ideológica.

La Universidad Necesaria debe ser abierta. Formar a los que no aspiran un diploma junto a su población regular.

La Universidad Necesaria debe tener en cada carrera programas autónomos que estimulen el entrenamiento en el servicio social (voluntariado).

La Universidad Necesaria debe ofrecer diversidad de horarios, anuales, semestrales, cuatrimestrales, diurnos, nocturnos y programas de estudio de fines de semana.

La Universidad Necesaria siempre debe defender su régimen democrático.

La Universidad Necesaria coopera con autonomía del desarrollo cultural de cada sociedad.

La Universidad Necesaria establece relaciones externas, sin enajenarse

y sin caer en alienaciones culturales neocoloniales.

La Universidad Necesaria, es tripartita. Posee:

Institutos centrales y regionales dedicados a la docencia e investigación.

Facultades que recluta a los estudiantes para darles formación.

Órganos complementarios que prestan servicios.

Los campus universitarios de la Universidad Necesaria deben facilitar residencias para sus estudiantes y profesores, así como sitios de alimentación sana y formación integral.

La Universidad Necesaria debe crear mecanismos para que los estudiantes puedan escoger con mayor madurez la carrera a la que se van a inscribir.

Según lo anterior, se puede afirmar que la Universidad Necesaria es una de las vías para construir el proyecto pendiente de unidad y auténtica independencia. Ya lo reconocía Darcy Ribeiro cuando preguntó: “¿A América Latina existe?” (Ribeiro, 2010, p. 23). Y nos responde con una de sus mejores obras que no solo existe, sino que es una unidad en sí misma en muchas dimensiones históricas, políticas y culturales.



Así, dimensiones en plural serán para Darcy Ribeiro las que la Universidad Necesaria profundice en su estudio para que las sociedades logren entender y trascender las islas nacionales y localismos heredados de la colonia.

De allí que Darcy Ribeiro con su filosofía de Universidad Necesaria logra construir un proyecto cultural, formador y emancipador basado en la tradición de Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar Ponte y Palacios Blanco (1783-1830), Francisco Bilbao Barquín (1823-1865), José María Torres Caicedo (1830-1889), José Julián Martí y Pérez (1853-1895) entre otros suscriptores de la necesaria unidad latinoamericana.

Incluso, como lo destacamos en letras anteriores, es el proyecto de Universidad Necesaria la aspiración de universidad de nuestra América, con el cual Darcy Ribeiro alcanza una universalidad suscrita al dilema entre un universalismo específico e historicista en el pensamiento latinoamericano. De esta manera se afirma Darcy Ribeiro en la autenticidad del filosofar que se alcanza abordando los temas específicos de su propia realidad.

En este caso conceptualizar filosóficamente la auténtica universidad de nuestra América bajo la filosofía de la Universidad Necesaria. Por último, es preciso recordar lo que Darcy Ribeiro concluía en su propuesta. Que aquellas academias y sociedades que acepten el modelo de:

...la Universidad Necesaria deben proponerse la meta de alcanzarlo para cubrir de carnes, piel, sangre y pigmentos a sus huesos descarnados para que llegue a existir un día (...) la universidad que corresponde a las necesidades de un pueblo en el momento de su existencia histórica. (Ribeiro, 1967, p. 113)

Referencias bibliográficas

- Linton, R. (1992). *Cultura y Personalidad*. FCE. Argentina.
- Martí, J. (1891). *Nuestra América*. Fundación Biblioteca Ayacucho. Venezuela. 34 p.
- Núñez, B. (1974). *Hacia la Universidad Necesaria*. Editorial Heredia. Costa Rica. 69 p.
- Ribeiro, D. (1967). *Universidad necesaria*. Editorial Galerna. Argentina. 113 p.
- Ribeiro, D. (1971). *La Universidad Latinoamericana*. Editorial Universitaria. Chile. 314 p.
- Ribeiro, D. (2010). *¿A América Latina existe?* Volumen 1 de Coleção Darcy no bolso. Editora Universidad de Brasilia. Brasil. 111 p.



El juego colaborativo como estrategia de cuidado, hacia una educación integradora y para la paz

Collaborative play as a care strategy. Towards an integrative education for peace.

Jogo colaborativo como estratégia de cuidado. Para uma educação integradora e para a paz.

MDH. Jéssica Villarreal Salazar
Docente e investigadora
Universidad Estatal a Distancia
<https://orcid.org/0000-0002-9519-2038>

MDH. Mónica Rojas Víquez
Universidad de Costa Rica
<https://orcid.org/0000-0002-5740-2110>

Recibido: 29/7/2023 - Aceptado: 18/9/2023



Resumen:

El artículo busca visibilizar la importancia que tienen las actividades lúdicas como estrategias de cuidado individual y colectivo para la niñez en edad escolar. Además, se pretende promover la educación para la paz desde un enfoque latinoamericanista. La estrategia metodológica consistió en dos talleres con actividades lúdicas previamente validadas desde un enfoque cualitativo. Primeramente se brinda una descripción del contexto de la población participante e inmediatamente se da la exposición teórica donde se hace alusión a los conceptos elementales para comprender el tema: pedagogía de los cuidados y los afectos, solidaridad, la paz y juego colaborativo. Después se efectúa el análisis de resultados tomando como



referencia las expresiones y sentires (sentipensares) de la niñez participante según cada actividad.

Palabras clave: educación para la paz, juego colaborativo, práctica ciudadana, educación escolar, solidaridad, actividades lúdicas, América Latina.



Abstract:

The article seeks to highlight how important play activities are as strategies for individual and collective care for school-age children. In addition, it seeks to promote peace education from a Latin Americanist approach. The methodological perspective consisted of two workshops with play activities previously validated from a qualitative approach. First, a description of the context of the participating population is given, followed by a theoretical exposition referring to the basic concepts to understand the subject; pedagogy of care and affection, solidarity, peace, collaborative play, etc. The analysis of the results is then carried out taking as a reference the expressions and feelings (feeling/thinking) of the participating children according to each activity.

Keywords: Peace education, collaborative play, citizenship practice, school education, solidarity, play activities, Latin America



Resumo:

O artigo busca tornar visível a importância das atividades lúdicas como estratégias de cuidado individual e coletivo para crianças em idade escolar. Além disso, visa a promover a educação para a paz a partir de uma abordagem latino-americanista. A perspectiva metodológica consistiu em duas oficinas com atividades lúdicas previamente validadas a partir de uma abordagem qualitativa. Em primeiro lugar, é feita uma descrição do contexto da população participante, seguida de uma apresentação teórica na qual se faz referência aos conceitos básicos para a compreensão do tema: pedagogia do cuidado e do afeto, solidariedade, paz, jogo colaborativo, etc. Em seguida, a análise dos resultados é realizada tomando como referência as expressões e os sentimentos (sentipensares) das crianças participantes de acordo com cada atividade.

Palavras-chave: Educação para a paz, jogo colaborativo, prática de cidadania, educação escolar, solidariedade, atividades lúdicas, Latino America

Introducción

El interés de este escrito reside en promover una cultura de paz orientada a la práctica ciudadana, a partir de formas de hacer las paces

con personas estudiantes de primaria desde la pedagogía del cuidado y el afecto, y con el propósito de fomentar esas características se



acudió a la inclusión del juego colaborativo en esta propuesta, ya que el proceso lúdico facilita la integración, comunicación y aprendizaje en el nivel grupal, su implementación como método educativo puede potenciar la experiencia de comunicación y socialización afectiva en la población participante.

La investigación base de este escrito se suscita a partir del trabajo realizado por las autoras en la asignatura *Educación para la Paz y Derechos Humanos* de la Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz de la Universidad Nacional y el cual tuvo como objetivo general hacer las paces desde la pedagogía del cuidado y del afecto por medio del juego colaborativo y como objetivos específicos: dialogar sobre las maneras en que nos cuidamos de forma individual y colectiva, así como practicar comportamientos desde los cuidados y los afectos para enfrentar la cotidianidad.

La población participante constó de 17 niñas y niños de la sección 6-1 de la Escuela Santa Rosa de San Rafael de Poás, Alajuela, Costa Rica que con consentimientos informados de sus responsables legales, permiso de la directora del centro educativo y acompañamiento de la docente a cargo, se realizaron las actividades

lúdicas durante el primer semestre del 2022, que permitieron concluir la investigación.

El abordaje metodológico se estructuró a partir de actividades lúdicas desde una perspectiva teórica de la pedagogía de cuidado y los afectos con enfoque cualitativo. Además, las características de la población e importancia de integrar el pensamiento *freiriano* resultó necesario para llevar a cabo un abordaje comprometido con una práctica educativa ética y política como señala el pedagogo de la liberación. Asimismo, se intentó superar la concepción de la educación bancaria al integrar actividades lúdicas que permitan la movilidad corporal y dinámicas colaborativas.

El escrito en un primer momento integra aspectos teóricos desde una perspectiva crítica latinoamericana, después describe las actividades lúdicas centrando la discusión en el análisis de los resultados para brindar conclusiones referentes al proceso investigativo como tal. Entre las conclusiones se destaca la necesidad de difundir la educación para la paz, puesto que las niñas y los niños pueden ejercer agencia por medio de expresiones pacíficas mediante dinámicas lúdicas colaborativas.



1. Contexto situacional: descripción y población participante

La población participante con la que se realizaron los talleres estuvo integrada por estudiantes de educación primaria, específicamente un grupo de sexto grado de la Escuela Santa Rosa de San Pedro de Poás de la provincia de Alajuela. El grupo con el que se efectuaron las actividades lúdicas estuvo constituido de 7 mujeres y 10 hombres en un rango etario de 11 a 12 años.

El grupo de participantes fue seleccionado tomando como referencia solo a quienes cursaban sexto grado, dado que de manera previa se determinó que los niveles educativos inferiores presentaban la tendencia a desertar con más regularidad, esto porque que algunas madres y padres de familia retornan a su país de origen después de finalizadas las épocas de cogidas de café (generalmente de Nicaragua), obligando a las y los menores a abandonar la escuela. Asimismo, cabe mencionar que la población estudiantil con la que se trabajó contaba con capacidades físicas, motoras y cognitivas para: lectura, escritura, comprensión de contenidos y movilidad corporal.

2. Abordaje teórico conceptual

Con el propósito de efectuar una aproximación a los conceptos elementales para la comprensión de los temas vinculados, seguidamente se brinda la exposición teórica, cabe recalcar que las y los autores citados son de origen latinoamericano, este criterio de selección se suscita con el fin de responder a las epistemologías situadas en la región.

2.1 Pedagogía del cuidado y los afectos

Para iniciar, el referente teórico que, de acuerdo con [Rosa María Mujica](#), la aplicación de la pedagogía de los cuidados y los afectos en la escuela genera que las personas educandas, “apuesten por la vida y la paz, que se opongan a toda forma de violencia y destrucción, que canalicen sus energías en la construcción de la propia felicidad y la de todas y todos aquellos que las rodean, y que sean capaces de cuidarse y de cuidar a los otros” (Mujica, 2018, p. 112).

En ese sentido, la autora habla de tres elementos constitutivos de los seres humanos que se potencian en la pedagogía de los cuidados en la educación escolar, que son la esfera emocional, cognitiva y relacional, que para efectos de esta propuesta



fue importante ya que guiaron a las personas facilitadoras en cuanto a las actitudes y acciones esperadas desde una pedagogía de los cuidados y los afectos en la escuela.

La pedagogía del cuidado y los afectos parte de la ética del cuidado, y podemos entenderla como la “ética de la resistencia moral” como cita Irene Comins (2015), haciendo alusión a lo referenciado por Carol Gilligan, es decir, aquella ética integradora y que resiste a la vez a esas formas de opresión, además situada desde la preocupación por atender las necesidades de las personas vulnerabilizadas, en ese contexto apela por el mantenimiento de la paz, pero va más allá de solo replicar lo establecido en la normativa (con las anunciaciones patriarcales intrínsecas que contienen los ideales de igualdad y justicia sesgados).

Ante nuevas formas de opresión la pedagogía del cuidado y los afectos responde con nuevas maneras de liberación, la Escuela Moderna es por defecto potenciadora y reproductora de opresiones, pero el cuidado y el afecto son formas de resistencia, por medio del juego colaborativo se puede cambiar el paradigma de situar a estudiantes como objetos inmóviles sujetos a un pupitre y brindarles la alternativa de ejercer como agentes

en la dinámica lúdica. En ese sentido, Luz Elena Patarroyo expone que la pedagogía de los cuidados posibilita que las personas educandas obtengan conocimientos y habilidades para las responsabilidades que tienen que ver con sus familias, así como el cuidado (Patarroyo, 2018, p. 104).

2.2 Solidaridad

La solidaridad, tal como lo describen Torrejón, Meersohn y Urquiza, se vincula con el amor, la fraternidad humana, la ayuda mutua, la generosidad hacia personas que requieren apoyo, amistad y reciprocidad en la participación comunitaria (Torrejón, Meersohn y Urquiza, 2005 p. 2). Este fue un referente importante para la realización de las actividades ya que la forma en que se desarrolló el tema fue mediante juegos colaborativos, por lo cual se requería la vinculación con otras personas.

Según Evelyn Cerdas Agüero, la solidaridad humana no se limita a la identificación con las otras personas, “Con las necesidades, los sufrimientos, las carencias, los logros y las luchas y a identificarse en la parte socioafectiva con las demás” (Cerdas, 2015, p. 149). En ese sentido, siguiendo a la autora, también implica la transformación.



De tal manera, Freire citado por el investigador y docente colombiano **Alfredo Ghiso**, menciona que la solidaridad se ha de entender, “como una forma de ser, de encarar, de comprometerse, de comprender; que se crea a través de la práctica” (Ghiso, 2007, p. 36). En ese sentido, se pretende que las personas además de identificarse con las necesidades, logros, sufrimientos, carencias y luchas puedan desde la práctica asumirse como seres con la capacidad de transformar.

2.3 La paz

La propuesta educativa para la paz invita a considerar la metodología y las técnicas que se aplican en la enseñanza y la educación, es decir esas pedagogías liberadoras. Si algo nos ha dejado de enseñanza **Paulo Freire** es que, en la práctica educativa moderna se emplean métodos de dominación, pero también puede ser una herramienta emancipatoria (Freire, 2003, p. 74).

Por tanto, la presente propuesta parte de una pedagogía que dista de la Escuela Moderna con el propósito de asumir el acto político que implica la práctica educativa. En ese sentido, también es relevante el aporte de **Irene Comins Mingol** respecto a que: “Una educación para la paz es

también una educación en la ciudadanía. La práctica democrática y activa de la ciudadanía es un pilar clave en la construcción de una cultura para la paz” (Comins, 2008, p. 20).

Siguiendo el aporte de **Comins**, la educación para la paz se fundamenta en “la cooperación y la solidaridad, como actitudes que reemplazan la competencia y el individualismo, el pensar en sí mismo/a sin asumir la realidad de otros/as” (Cerdas, 2013, p. 191). A través de la propuesta educativa, se pretende la construcción colectiva de conocimientos y experiencias a partir de actividades que promuevan la colaboración, la unión, la solidaridad, la corresponsabilidad, entre otros.

2.4 El juego colaborativo

El juego colaborativo fue otro referente conceptual, como lo menciona **Mujica**, los seres humanos somos integrales, de forma que la esfera emocional, cognitiva y la racionalidad son importantes en las metodologías que se utilicen con el fin de poner en práctica la pedagogía de los cuidados en las escuelas.

En ese sentido, desde la esfera emocional ya que provoca ser sensibles y genera compromiso con las “causas justas” desde lo cognitivo, mediante el cual pretende la reconstrucción



del conocimiento y desde la racionalidad que procura que la persona se vincule a otros seres humanos (Mujica, 2018, pp. 116-117).

En ese orden de ideas, se utilizó el juego colaborativo como estrategia de cuidado, este resultó ser un recurso apropiado para propiciar el aprendizaje y la cooperación grupal, al respecto Garaigordobil y Fagoaga mencionan lo siguiente:

El juego estimula este tránsito porque para jugar el niño: a) tiene que ponerse de acuerdo con los otros que experimentan y reflejan diversas formas de relación emotiva, de percepción y de valoración de las situaciones; y b) tiene que coordinar sus acciones con los demás, ayudarse, complementarse con el rol del compañero, para contribuir a un fin común (representación); y estos procesos estructuran interacción, comunicación, y aprendizaje de cooperación grupal. (Garaigordobil y Fagoaga, 2006, p. 22)

Este tipo de actividades lúdicas se caracterizan por que las niñas y los niños interactúan entre sí para divertirse en conjunto, cada miembro del equipo es parte esencial para el desarrollo de esta, por tanto, la participación es lo más importante. Los juegos colaborativos se consideran un recurso pedagógico valioso puesto

que favorecen la participación, colaboración y el aprendizaje entre pares.

3. Análisis de resultados de las actividades lúdicas

En la puesta en práctica de las actividades lúdicas de los talleres se seleccionaron dos juegos tradicionales conocidos por las niñas y niños, se tomó como base un diagnóstico previo realizado en el centro educativo, cabe señalar que en principio se trataban de juegos de tipo competitivo, es decir el fin mismo de cada uno era ganar. Con el enfoque de cuidado e intención de lograr la práctica integradora, se modificaron las dinámicas de manera tal que el fin fuera la colaboración y el cuidado para que pudiera ganar el colectivo.

Además, es menester indicar que la mediación pedagógica fue clave no solo para el logro de cada actividad como tal, sino también para propiciar la reflexión sobre cómo de una u otra forma se necesitan de redes de apoyo para lograr estrategias de cuidado en favor del bien común.

Primero, se realizó un saludo con el fin de continuar con la actividad de presentación; sin embargo, antes de iniciar con la misma se mostraron las palabras “solidaridad, cuidados, paces, juegos colaborativos” plasmadas



en papeles de colores. En ese momento las facilitadoras expusieron (de manera informal y lúdica para propiciar la interacción de las niñas y los niños) sobre el significado de cada una de las palabras señaladas.

Además, desde la conversación con el grupo, se hicieron las siguientes preguntas: ¿qué es solidaridad? ¿qué son los cuidados? ¿qué significa para mí la paz? y ¿cómo es un juego colaborativo? para que de forma voluntaria las personas estudiantes pudieran integrar sus propias interpretaciones.

Un elemento importante en el punto de inicio fue que se percibió que las personas estudiantes no se animaban a comentar en voz alta lo que consideraban eran los conceptos de solidaridad, cuidados, paces y juego colaborativo. Por lo cual, las facilitadoras, expresaron lo que ellas consideraban de esos conceptos desde un lenguaje sencillo e integrando ejemplos prácticos de la vida diaria, en ese sentido, se instó a que cada estudiante desde su propio lugar de enunciación construyera conceptos y conocimientos de forma autónoma.

También, se observó que las personas estudiantes tenían la idea de que sería un ejercicio tradicional, incluso la maestra a cargo de la

sección le indicó a las facilitadoras que difícilmente los y las escolares se animarían a participar ya que casi nunca jugaban en grupo; sin embargo, al tener el primer contacto se les comentó que las actividades que se iban a realizar eran para aprender jugando y mostraron anuencia, incluso al finalizar el taller se dio una participación activa, en una conversación informal con el grupo externaron que les agradaría que las clases fueran mediadas con movimiento.

Después se llevaron a cabo los juegos, las facilitadoras reiterativamente indicaron que no estaban en la obligación de participar, todas y todos estuvieron anuentes a hacerlo, al principio con cierta timidez, pero conforme fueron pasando los minutos prestaban más atención e interactuaron más, también se dieron espacios para dialogar y compartir sentipensares entre cada una de las actividades.

Se organizaron círculos de diálogo para compartir los sentipensares, se comentó que lo expresaran mediante dibujos, frases o palabras; no obstante, en todo momento se les hizo saber que si la actividad no les generaba ningún sentipensar que no tenían la obligación a plasmar algo por compromiso u obligación.



3.1 El globo

El primer juego denominado “el globo” constó que las y los estudiantes lanzaran un globo inflado al aire, este no podía tocar el suelo, así que tenían que darle toques entre todas las personas participantes, para evitar que se cayera, se dividió el grupo en dos con la integración activa de las facilitadoras en el juego. Se les entregó un marcador permanente a cada una para que escribieran lo que querían proteger, con el objetivo de que de forma grupal cada persona se comprometiera a cuidarlo con el fin de construir las paces.

De manera previa escribieron palabras asociadas sobre el cuidado y la ternura en el globo, la dinámica constaba en proteger entre las personas estudiantes y las mediadoras esos ideales para asumir la construcción colectiva de paz. En ese sentido las palabras adquirieron una connotación emocional de cuidado, entre ellas se destacan: mis compañeros,

mi vida, mi abuelita, mi familia, (fue el más reiterativo), el “michi” (gato), la vaca, mi perro.

Lo anterior denota al menos dos elementos clave en la escogencia de ese “algo” que deseaban cuidar las y los participantes; sus vidas y las de sus seres cercanos, así como la de animales, la proximidad del contexto rural pudo ser un factor determinante para que incluyeran animales; sin embargo, se puede valorar la posibilidad que sean a quienes consideraban más carentes de cuidado.

Posteriormente, se regresó al círculo en el cual colocaban lo que sintieron en la actividad, lo podían hacer en una frase, dibujo, palabra o incluso de no sentir nada entonces no se contestaba. Algunas de las respuestas fueron las siguientes: felicidad, libertad, diversión, alegría, aprecio, cuidado, compromiso y emoción, tal y como se puede ver en la tabla número 1.



Tabla 1. Sentipensares del juego “El globo”

Número de participante	Respuesta
1	Emoción
2	Normal
3	Me divirtió
4	Me sentí feliz, estuvo muy divertido
5	Me divirtió porque me sentí que me hizo volar
6	Felicidad
7	Divertido
8	Sentí que se iba a morir mi gato
9	Felicidad
10	Estrés que se caigan
11	Felicidad
12	Adrenalina y diversión
13	Adrenalina y felicidad
14	Me divirtió, me hizo sentir adrenalina
15	Me sentí muy feliz jugando
16	Satisfactorio por poder jugar
17	*decidió no participar

*Sobre esta actividad, un elemento de mejora es que las facilitadoras dieron por hecho que a todas las personas les gustaría jugar con un globo; sin embargo, un estudiante dijo que le tenía miedo al globo por lo cual decidió salir del aula. Consideramos que se pudo haber variado el juego para integrar al compañero para que pudiera disfrutar de la totalidad del taller.

Con la integración del término sentipensares se pretende integrar el sentir y el pensar de la experiencia vivida en la actividad, las expresiones que las y los niños compartieron se consideran importantes de exponer a fin de reflexionar cómo desde el juego colaborativo es posible generar conciencia mediante un símbolo, como fue el caso del globo que representó algunos de los intereses de las personas por el cuidado, los cuales se lograron tomando en cuenta a todas las personas del grupo lo

que propició el reconocimiento del apoyo colectivo como lo señala *Mujica* al referirse que desde la esfera emocional se provoca la sensibilidad y se estimula el compromiso con las “causas justas”, por lo que se procuró que todas las personas en igualdad de condiciones pudieran compartir no solo sus intereses de cuidado, sino también trabajar en función de ello.

Las expresiones desde los sentires se pueden definir al menos en tres tipos:



1) *La felicidad que propicia el jugar*; “Me sentí muy feliz jugando”, “Me divertí porque me sentí que me hizo volar”, “Satisfactorio por poder jugar”, “Felicidad”, “diversión”, etc. 2) *La responsabilidad de cuidar ese algo simbólico*; “Estrés que se caigan” y “Sentí que se iba a morir mi gato”, y 3) *Reacciones neutras*; “Normal”.

El punto de encuentro está en la posibilidad de integración, de no ser por la actividad las niñas y los niños de la sección 6-1 no hubiesen tenido la oportunidad de pensar y sentir lo que compartieron en ese momento, lo que hace valioso el replicar de la experiencia en otros espacios educativos (formales e informales).

Como bien se mencionó en el apartado teórico de acuerdo con [Torrejón, Meersohn y Urquiza](#) estos espacios posibilitan la vinculación y la fraternidad humana, así como la participación comunitaria lo cual se ve reflejado en las expresiones compartidas. Por otra parte, cabe señalar que la realización de la actividad no afectó la dinámica de trabajo en el aula, de igual manera continuaron con las actividades propias del quehacer escolar.

3.2 El saltamontes

Por otra parte, como segundo juego, se integró el popular “el saltamontes”

el cual constó que en el centro de una sábana coloran con cuidado una bolita con el nombre de cada integrante, que desde la imaginación se pensaba que las bolas representaban un animal, en este caso un saltamontes (juntas eran un solo animal que no debía caer al suelo). Las personas de forma colectiva tenían que evitar que las bolas se salieran de la sábana y se cayeran. El objetivo con esta actividad era que a partir de la necesidad del cuidado y de la vulnerabilidad, cada jugadora asumiera su responsabilidad.

Al inicio todas y todos de manera impulsiva se movían de un lado a otro lo que provocó que en segundos se cayeran todas las bolitas, las caras de preocupación no se hicieron esperar, por lo que las facilitadoras mediaron la situación y les explicaron que para que se lograra un eficiente trabajo colaborativo debían ponerse de acuerdo en los movimientos de manera tal que cada integrante debía observar el entorno y desplazarse según la necesidad de protección que requerían las bolitas.

En consecuencia, lograron canalizar las energías y coordinar movimientos en favor del bien colectivo. Finalmente, se les brindó material para que pudieran plasmar lo que les hizo sentir el juego, los detalles se pueden apreciar en la tabla 2.



Tabla 2. Sentipensares del juego “El saltamontes”

Número de participante	Respuesta
1	Me divertí porque no teníamos que botar las bolas
2	Felicidad y diversión
3	Me divertió
4	Normal – nada
5	Libre y feliz
6	Yo me sentí bien, feliz jugando con mis amigos
7	Nada
8	Diversión – entretenimiento – cansada – feliz
9	Alegría y diversión
10	Me sentí muy divertida
11	El cuidado y el aprecio
12	Compromiso de salvar la bola
13	Me sentí feliz y contento
14	Sentí alegría, emoción y energía
15	Nervios
16	Felicidad
17	Diversión, bonito, actividad

Para esta actividad el grupo se dividió en dos, pues se consideró contraproducente trabajar con un grupo muy grande, por lo cual se hizo un grupo que estuvo integrado con 8 personas (incluyendo a una facilitadora) y otro grupo de 11 integrantes (incluyendo a la otra facilitadora).

El primer intento de realizar la actividad no funcionó, las bolitas brincaron por todo el salón, por lo cual las y los estudiantes empezaron a correr. Como estaban acostumbrados (as) a la competencia, a los juegos en los que siempre hay un perdedor o perdedora y un ganador

o ganadora, se notaba tensión por lo sucedido; sin embargo, se les recordó lo que hablamos al inicio sobre las actividades colaborativas.

El segundo intento funcionó a la perfección. Se les comentó sobre la representación del cuidado tanto hacia las bolitas, el papel del grupo de forma colectiva, la capacidad de actuar de todas las personas, así como la respuesta inmediata cuando las bolitas peligraban caer.

En esta actividad se hicieron variaciones, se realizó el movimiento de forma rápida, lenta, agachándose; se levantó



y se bajó la sábana. Las facilitadoras buscaron propiciar la participación en las actividades desde la libertad de elección, donde la expresión de pensamientos y sentimientos pudiera brindar oportunidades de integración de experiencias.

Al finalizar la actividad de “el saltamontes”, se regresó al círculo, las personas estudiantes respondieron en un papel de color lo que sintieron al realizarla. Se expuso la posibilidad de que respondiera con un dibujo, una frase, una palabra o que incluso no contestaran si la dinámica no les hizo sentir nada. La mayoría de las respuestas fueron las siguientes: emoción, diversión, felicidad y satisfacción y otras que llamaron la atención fueron “Me divertí porque me hizo volar”, “sentí que se iba a morir mi gato” y “estrés” que se caiga”.

Desde ese ángulo, el aporte de **Patroyo** toma mayor relevancia, es posible considerar el *cuidar y ser cuidado* como lo indica la autora en favor de esas acciones que propicien una visión del futuro compartido, dado que ese compartir con una sábana y bolitas con nombres permitió comprender que tan necesario es el cuidar de sí mismo y de los demás.

Conjuntamente, se destaca la importancia que tiene la confianza y en

el quehacer colaborativo ya que sin ella no sería posible ese mundo compartido al que se hace referencia, se está ante una propuesta simple de interacción lúdica que engloba aspectos tan trascendentales como que la educación para la paz es también una educación en la ciudadanía.

Con los dos talleres fue posible llevar a la praxis una propuesta educativa para la paz desde una pedagogía liberadora situada en un contexto específico a partir de actividades lúdicas populares, los niños y las niñas que participaron de los juegos interactuaron en sus lugares de enunciación con recursos propios de su conocimiento, un globo, una sábana, papelitos de colores, un marcador, bolitas y dejar volar la imaginación fue suficiente para aprender haciendo.

Conclusión

Primero, se considera que es importante realizar actividades de este tipo en contextos educativos e incluso en las comunidades, con el fin de que las personas puedan experimentar nuevas formas de vincularse desde la solidaridad, la fraternidad, los cuidados, los afectos entre otros, desde el juego colaborativo, lo cual desde la experiencia vivida resultó muy grato para los y las estudiantes.



Es necesario emprender la tarea de difundir la educación para la paz, las niñas y los niños pueden ejercer su agencia mediante manifestaciones de paz de diversas formas, el espacio está ahí afuera, solo se requiere salir a compartir y realizar la praxis liberadora que tanto se necesita.

Puntualmente, respecto a los juegos “el saltamontes” y “el globo”, las personas participantes expresaron que ambas actividades colaborativas les causaron emoción, adrenalina, satisfacción y diversión. Aunque a simple vista parecían dinámicas básicas o aburridas, en la práctica resultaron amenas para generar la participación y colaboración en el aprendizaje colectivo.

En ese sentido, con los juegos colaborativos se rompen los esquemas de la educación tradicional, y con estas actividades salieron a flote muchas emociones e incluso estas personas pudieron expresarse y aprender desde la libertad y la diversión.

Otro punto relevante de dicha experiencia fueron las impresiones de las personas estudiantes. En ese sentido, respuestas como “que nunca estamos solos”, producto de dicha actividad nos hace reflexionar sobre el ejercicio de ser vulnerables ante el mundo y esperar de este una respuesta desde los cuidados y los afectos.

También llama la atención la respuesta “debo cuidar a las demás personas y animalitos”, fue usual que los y las estudiantes vincularan esto a personas cercanas a ellos y ellas, es decir, como la abuela o la mamá, y en pocas ocasiones hacían referencia a quien estuviera fuera de su círculo cercano, lo cual hace reflexionar sobre la forma en que pensamos los cuidados, que cuando las personas son externas a nuestro círculo, dejan de importarnos.

Por otro lado, la respuesta de “ser mejores personas” y “ser pacientes” se considera significativo de recapacitar, porque involucra un compromiso de hacer algo, implica actuar desde los afectos, la solidaridad, los cuidados, y fueron puntos claves de los talleres. Además, el “ser pacientes” porque sin duda los cuidados requieren de paciencia, ponerse de manera simbólica en la situación de otras personas, comprenderlas desde su contexto, actuar desde la empatía, esas fueron algunas de las actitudes que se abordaron.

También se reflexionó sobre lo que les pasaba a otras personas, por ejemplo, en el juego “el globo”, todas las personas del grupo estaban atentas en que el globo no tocara el suelo, entonces se recapacitó sobre esa capacidad que tienen de cuidar y de que les cuiden.



Asimismo, como se mencionó en líneas anteriores, entre las respuestas más significativas se destacan: “Me divertí porque me hizo volar”, “Sentí que se iba a morir mi gato” y “estrés que se caiga”, esto sin lugar a duda nos permite razonar sobre cómo percibieron el cuidado y el afecto las niñas y los niños, la imaginación y el entusiasmo fueron elementos claves para que el juego trascendiera a solo una actividad de entretenimiento, se evidenció que no se trataba de jugar por jugar, que el globo integraba personas, animales y demás significados.

Cabe mencionar que los y las estudiantes manifestaron actitudes de empatía, solidaridad y liderazgo en el transcurso de los talleres, ya que cada estudiante descubrió que sus acciones influían en la vida de las demás personas, por lo cual trataban siempre de mantener un equilibrio en el grupo, esto por ejemplo se observó en el juego “el saltamontes” y “el globo”.

Finalmente, la realización de actividades lúdicas como “el saltamontes” o “el globo” fueron ejercicios que pusieron en perspectiva la realidad, permitió que cada una de las personas estudiantes trajera al juego colaborativo sus experiencias y sentires que mediante la interacción con otras personas pudieran comprender que los cuidados

implican la vulnerabilidad, pero también la confianza de que los recibirán por parte de otra persona, de modo que se requiere de responsabilidad.

Lo que parecía un simple juego en un taller, resultó un ejercicio de cómo se debe interactuar en la casa, en la escuela, en las comunidades y todos los espacios de socialización, con la interacción de actividades colaborativas es posible retrotraer experiencias de vida a favor de una educación inclusiva y promover la cultura de paz.



Referencias bibliográficas

- Cerdas, E. (2013). Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, (24), 189-201. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/5804/5673>
- Cerdas, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica EDUCARE*, (19), 135-154. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a09v19n2.pdf>
- Comins, I. (2008). La ética del cuidado y la construcción de la paz. *Icaria-Editorial* 11-23. <https://ceipaz.org/wp-content/uploads/2020/04/2.-Estica-del-cuidado0-IreneComin.pdf>
- Comins, I. (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita. *THÉMATA Revista de Filosofía*, (52), 159-178. <https://institucional.us.es/revistas/themata/52/9.%20Irene%20Comins.pdf>
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Garaigordobil, M., y Fagoaga, J. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12153.pdf&area=E>
- Ghiso, A. (2007). Solidaridad como itinerario del quehacer pedagógico. *Revista de Educación y Cultura*, (65), 36-40. http://www.tarea.org.pe/images/Tarea65_36_Alfredo_Ghiso.pdf
- Mujica, R. (2018). Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción. Algunos criterios para elegir metodologías para trabajar la pedagogía de los cuidados en las escuelas. *Fundación InteRed*, 110-128. https://base.socioeco.org/docs/marco-teorico_completo.pdf
- Patarroyo, L. (2018). Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción. La realidad escolar y la pedagogía de los cuidados. *Fundación InteRed* 98-108. https://intered.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2018/05/Marco-Teorico_Completo.pdf
- Torrejón, M., Urquiza, A. y Meersohn, C. (2005). Imaginario social de la colaboración: voluntariado y solidaridad. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad*, (13), 1-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311224739005>



El exilio centroamericano y su aporte a la sociedad costarricense a partir de la segunda mitad del siglo XX¹

Central American exile and its contribution to
Costa Rican society in the second half of the
20th Century

O exílio centro-americano e a sua contribuição
para a sociedade costa-riquenha a partir da
segunda metade do Século xx

Rafael Cuevas Molina

Profesor-investigador

Instituto de Estudios Latinoamericanos

Universidad Nacional, Costa Rica

Recibido: 15 enero 2024 - Aceptado: 15 febrero 2024



Resumen:

Históricamente, Costa Rica, al igual que México, han sido polos receptivos del exilio latinoamericano de la región. Esto ha sido un fenómeno enriquecedor para los países receptores, mientras que deseca al territorio expulsor. Las consecuencias de la partida de profesionales, intelectuales y artistas, generalmente las mentes más lúcidas, se pagan por décadas. Hay que saber también diferenciar las características de los distintos exilios, que generalmente, llegan por oleadas por períodos determinados: las hay masivas que incluyen expatriados que caen bajo



1 Conferencia dictada virtualmente por invitación de la Biblioteca Nacional y la Academia de Geografía e Historia de Costa Rica el 26 de octubre de 2023. Localizable en Internet en el siguiente enlace: <https://www.facebook.com/bibliotecanacional.mcj.cr/videos/304909889069365>

otras clasificaciones, como la de refugiados, por ejemplo, o las migraciones, no siempre legales, que se incorporan a la fuerza de trabajo de la ciudad y del campo y permean comportamientos y costumbres de la vida cotidiana de los sectores trabajadores locales. Este ensayo se refiere al aporte del exilio centroamericano, en general, a Costa Rica, específicamente, a la contribución cultural, pues, como aseguro, los centroamericanos se han incorporado a Costa Rica en muy distintos ámbitos, y en algunos son determinantes como fuerza de trabajo que sostiene importantes tareas productivas y de servicios, lo que implica la posibilidad de abordajes económicos que, como digo, escapan al interés de estas reflexiones.

Palabras clave: Migración, exilio, cultura, Costa Rica, Centroamérica.



Abstract:

Historically, Costa Rica, as well as Mexico, have been receptive poles of Latin American exile in the region. Exile has been an enriching phenomenon for the receiving countries while drying out the expelling country. The consequences of the departure of professionals, intellectuals, and artists, generally the most enlightened minds, are paid for decades.

It is also necessary to know how to differentiate the characteristics of the different exiles, which generally arrive in waves for specific periods: there are massive ones that include expatriates who fall under other classifications, such as refugees, for example, or migrations, not always legal, that are incorporated into the labor force of the city and the countryside and permeate behaviors and customs of daily life in the city and the countryside. and customs of the daily life of the local working sectors. This essay is concerned with the contribution of Central American exiles, in general, to Costa Rica, specifically the cultural contribution, since, as I assert, Central Americans have been incorporated into Costa Rica in many different areas, and in some they are decisive as a labor force that sustains important productive and service tasks, which implies the possibility of economic approaches that, as I say, are beyond the scope of these reflections.

Key words: Migration, exile, culture, Costa Rica, Central America



Resumo:

Historicamente, a Costa Rica, assim como o México, tem sido um polo receptivo para os exilados latino-americanos na região. O exílio tem sido um fenômeno enriquecedor para os países que o recebem, ao mesmo tempo em que resseca o país que o expulsa. As consequências da partida de profissionais, intelectuais e artistas, geralmente as mentes mais lúcidas, são pagas por décadas.

Também é preciso diferenciar as características dos diferentes exílios, que geralmente chegam em ondas por períodos específicos: há os massivos,



que incluem expatriados que se enquadram em outras classificações, como refugiados, por exemplo, ou migrações, nem sempre legais, que se incorporam à força de trabalho da cidade e do campo e permeiam comportamentos e costumes da vida cotidiana da cidade e do campo.

costumes da vida cotidiana dos setores de trabalho locais. Este ensaio se refere à contribuição dos exilados centro-americanos, em geral, para a Costa Rica e, especificamente, à contribuição cultural, pois, como eu posso garantir, os centro-americanos foram incorporados à Costa Rica em muitas esferas diferentes da vida. A Costa Rica está presente em muitos campos diferentes, e em alguns deles eles são decisivos como força de trabalho que sustenta importantes tarefas produtivas. A força de trabalho que sustenta importantes tarefas produtivas e de serviços, o que implica a possibilidade de abordagens econômicas que Isso implica a possibilidade de abordagens econômicas que, como eu disse, estão além do escopo dessas reflexões.

Palavras-chave: Migração, exílio, cultura, Costa Rica, América Central

Quiero iniciar estas palabras agradeciendo a la Academia de Geografía e Historia la invitación que me hace para reflexionar sobre un tema que, debo decirlo de entrada, me toca personalmente. Vivo en Costa Rica hace 40 años luego de haber tenido que recalcar en estas tierras a causa de la situación política de mi país. Me considero, por lo tanto, un exiliado, aunque, como sucede en un período tan largo, haya habido algún momento en el que ese exilio se transformó en una opción entre otras posibles.

En ese largo tiempo, temas y problemas que se asocian con el desarraigo, las identidades sociales y la necesidad de entender la especificidad del lugar de acogida se fueron transformando en ejes de mis preocupaciones académicas.

Por otra parte, quiero también decir inicialmente que me parece que la misma escogencia del tema por una instancia como la Academia de Historia, es sintomática de la condición específica en la que Costa Rica construye su identidad nacional y, también, del papel que han jugado en ella los flujos migratorios de distinto tipo que han llegado al país.

Creo que en mi país de origen la Academia de Historia difícilmente habría visto este como un tema relevante al hablar del proceso de conformación de la identidad nacional guatemalteca. Ahí, las preocupaciones giran más en torno a la forma como los grupos dominantes han construido un Estado que no ha logrado perfilar una nación moderna que incorpore a todos sus distintos



grupos sociales como parte de la comunidad imaginada.

Temas como si el Estado puede ser caracterizado como criollo o ladino; el de la discriminación racial y marginación de la población indígena; el de la forma como el imaginario nacional dominante ha incorporado algunos aspectos de la historia de las comunidades originarias, etc., son los centrales.

El exilio es tocado allá en un sentido totalmente distinto al que asume en Costa Rica. Durante toda su historia republicana, los guatemaltecos que han participado en política oponiéndose o cuestionando a quienes ostentan el poder, muchas veces han tenido que partir al exilio, es decir, un proceso inverso al costarricense.

Solo para referirnos a la segunda mitad del siglo XX, algunas de las figuras más descollantes de la cultura tuvieron que buscar refugio en otras partes, especialmente en México y, a partir de la década de los ochenta, también en Costa Rica, los dos polos que han funcionado como aleros protectores en la región centroamericana. Desde Miguel Ángel Asturias, pasando por Luis Cardoza y Aragón, Carlos Mérida, Otto Raúl González, Alaíde Foppa y muchos más que, a

la postre, terminaron haciendo vida en el exterior.

Es esta una situación que trasciende no solo el período en que pondré mi atención en esta ocasión, sino que existe como un mal endémico a través de toda su vida republicana. Solo a manera de ejemplo, y como antecedentes, les ofrezco dos o tres casos del siglo XIX o de la primera mitad del XX, de personalidades exiliadas que descollaron en el panorama político de Costa Rica.

Uno es Lorenzo Montúfar, diplomático y abogado, además de consumado orador y líder político, quien fue participe importante del gobierno liberal del general Justo Rufino Barrios en Guatemala; también fue Ministro de Relaciones Exteriores de Costa Rica en 1855, designado por el presidente Juan Rafael Mora, desde donde organizó el número de combatientes que cada una de las repúblicas debía proporcionar para la guerra contra los filibusteros, además de ser ministro de Costa Rica ante Gran Bretaña y haber sido nombrado en dos oportunidades rector de la Universidad de Santo Tomas.

Montúfar fue, entonces, un político activo y protagónico tanto en Costa Rica como en Guatemala, en donde



llegó a ser candidato presidencial, además de ministro de Justo Rufino Barrios. No está de más agregar, dado el ámbito en el que nos encontramos, que estableció el canon de la interpretación liberal de la historia de la región con su *Reseña Histórica de Centro-América*, que es la obra más extensa que se ha escrito hasta el presente sobre la historia republicana del istmo.

Otro caso relevante es el de Máximo Soto Hall, quien llegó a Costa Rica en 1896, donde estuvo en el círculo de colaboradores del presidente Rafael Iglesias y se integró a la cultura oficial. En 1897 publicó *A Costa Rica*, un texto que posteriormente, fue incluido en el principal libro de texto escolar editado en el país a principios del siglo XX: *El lector costarricense*. También fue director de la Biblioteca Nacional de Costa Rica de 1899 a 1902.

En Costa Rica, Soto Hall es conocido principalmente por su obra *El problema*, cuyo contexto se desarrolla en el país en un futuro hipotético, y es considerada la primera novela de corte antiimperialista, probablemente de toda América Latina, según el exiliado chileno que laboró en la Escuela de Literatura de la UNA, Juan Durán Luzio. Esta novela,

frecuentemente es incorporada al canon literario costarricense.

Y para terminar este muestreo superficial a ojo de pájaro, mencionemos a Florentino García Flamenco, nacido en El Salvador en 1888 y asesinado por la dictadura de los Tinoco en 1919. García Flamenco participó en la lucha armada contra la dictadura, formó parte de un grupo insurgente de jóvenes que partió desde Nicaragua y en la batalla del Ariete —que tuvo lugar en La Cruz, Guanacaste, fue quemado vivo luego de ser capturado.

Costa Rica ha sido, pues, recipientaria de exiliados centroamericanos a través de toda su vida republicana, y quienes están aquí presentes lo saben perfectamente, porque en sus vidas seguramente tuvieron contacto con algunos de ellos, los cuales muchas veces se incorporaron de forma exitosa a la vida cultural del país.

En la década de los ochenta del siglo pasado, San José fue un hervidero de exiliados que le dio un cariz tal a la ciudad que algunos la llegaron a considerar, dado el oscurantismo prevaleciente en el resto de la región, capital cultural del istmo. Aquí se impulsaban también proyectos culturales que, aunque no nacían directamente de la dinámica



del exilio, eran favorecidos por esta circunstancia. Asimismo, otros se incorporaban a proyectos autóctonos añadiéndoles valor agregado con el entusiasmo político propio de quien se encuentra comprometido con una causa que considera justa.

Una situación parecida, guardando las proporciones por su tamaño, se vivió en el otro polo receptor de las movilizaciones humanas de la región, México. Ahí, primero el exilio republicano español, y luego los diferentes exilios latinoamericanos a partir de los setenta, cuando América Latina se llenó de dictaduras militares, sembraron inquietudes y abrieron perspectivas que, muchas veces, escapaban a la visión de los intelectuales y artistas locales.

Con esto queremos indicar que el exilio ha sido un fenómeno enriquecedor para los países receptores, mientras que deseca al país expulsor. Las consecuencias de la partida de profesionales, intelectuales y artistas, generalmente las mentes más lúcidas, se pagan por décadas.

Véase el lamentable ejemplo de la Universidad de San Carlos de Guatemala, que fue identificada como objetivo de guerra por los gobiernos autoritarios de la segunda mitad del siglo XX, lo que derivó

en el asesinato y la salida del país de cientos de universitarios, lo cual llevó al desplome de su calidad académica y en la deplorable situación en la que se encuentra ahora, cuando sus máximas instancias de dirección han sido cooptadas por lo que allá se conoce como el Pacto de Corruptos.

Dicho esto, en general, hay que saber también diferenciar las características de los distintos exilios, que generalmente llegan por oleadas por períodos determinados de tiempo. Las hay masivas que incluyen expatriados que caen bajo otras clasificaciones, como la de refugiados, por ejemplo, o las migraciones, no siempre legales, que se incorporan a la fuerza de trabajo de la ciudad y del campo y permean comportamientos y costumbres de la vida cotidiana de los sectores trabajadores locales.

Dicho todo lo anterior, y dado el tema que se me ha sugerido para esta charla, que refiere al aporte del exilio centroamericano, en general, a Costa Rica, yo me referiré específicamente al cultural, pues, como he dicho, los centroamericanos se han incorporado a Costa Rica en muy distintos ámbitos, y en algunos son determinantes como fuerza de trabajo que sostiene importantes tareas productivas y de servicios, lo que implica la posibilidad de abordajes



económicos que, como digo, escapan al interés de estas reflexiones.

Al mencionar a la importantísima incorporación masiva de fuerza de trabajo centroamericana al sector productivo costarricense, hacemos mención de un fenómeno con implicaciones culturales importantes. Se trata fundamentalmente de nicaragüenses que migran no solo por razones económicas, sino también políticas, y que, dada la turbulenta vida política de Nicaragua, han sido una presencia constante en el país desde siempre, pero que se acentuó en la segunda mitad del siglo XX, a partir de la eclosión de la lucha contra la dictadura de la dinastía de los Somoza, y que a partir de entonces se mantuvo hasta nuestros días.

En Costa Rica, esta presencia masiva de nicaragüenses ha sido estudiada culturalmente, principalmente desde la perspectiva de sus implicaciones en la conformación de la identidad nacional costarricense. Los estudios del profesor Carlos Sandoval, especialmente su trabajo *Otros amenazantes*, son un ejemplo en este sentido, así como las reflexiones de Víctor Hugo Acuña en trabajos como “La invención de la diferencia costarricense, 1810-1970”, en donde se releva la importancia que ha tenido en el imaginario nacionalista de

este país el diferenciarse de los centroamericanos, pero especialmente de los nicaragüenses.

Carlos Sandoval considera que este nacionalismo ha transformado a la frontera de Costa Rica con Nicaragua en un *límite racializado* a partir del cual, “al otro lado” de la frontera viven “los nicas”, “() un término —dice él— que parece condensar imágenes en las cuales racismos fundados en motivos biológicos y en diferencias culturales parecen estar interrelacionados”. (Sandoval, 2019, p. 51)

Esta idea encontraría sus fundamentos históricos, según Acuña en el proceso mismo de construcción del nacionalismo costarricense, que percibe al país como “diferente” en el contexto centroamericano, lo cual sería una imagen que serviría de fundamento a su identidad nacional, imagen que sería una básicamente positiva que opone rasgos admirables de Costa Rica frente a atributos negativos de los países vecinos.

En este sentido, un fenómeno sociocultural al que se le ha puesto especial atención desde las ciencias sociales en los últimos años ha sido las derivaciones de esta percepción hacia actitudes de xenofobia, que ha conocido expresiones exacerbadas sobre todo a raíz de los



acontecimientos que estremecieron a Nicaragua en el 2018, que motivaron un éxodo especialmente hacia Costa Rica.

Como se puede apreciar, estos estudios se ocupan principalmente del impacto que tiene la presencia de nicaragüenses en el imaginario costarricense, pero no conozco trabajos que se preocupen por estudiar la influencia que ha tenido la cultura nicaragüense de —como decía Mariano Azuela— “los de abajo”, es decir, esa cultura que puede definirse como “visión de mundo”, que es diferente a la acepción de cultura como refinamiento de las artes y la literatura (ámbito en el que los nicaragüenses también han estado presentes en Costa Rica), y que tiene que ver con las comidas, los giros del lenguaje, las relaciones interpersonales, los ritmos del trabajo y tantas otras cosas características de una *forma de ser* característica de un pueblo.

Siempre me ha llamado la atención la flexibilidad que tienen los costarricenses para incorporar a su peculio culinario popular las comidas de quienes llegan desde otros países en las condiciones en que venimos mencionando. Asístase, por ejemplo, a un turno en cualquier parroquia del país, y ahí se podrá constatar la oferta de comida china, vigorón nicaragüense y pupusas

salvadoreñas totalmente integradas al gusto masivo.

Como no podía ser de otra forma, el exilio de intelectuales, escritores y artistas nicaragüenses también ha sido permanente, y se remonta hasta el siglo XIX, pero es mucho más significativa a partir de la segunda mitad del siglo XX. Aquí han pernoctado durante las noches políticas de Nicaragua, de forma permanente o intermitentemente Ernesto Cardenal, Gioconda Belli, Carlos Martínez Rivas, Luis Enrique y Carlos Mejía Godoy, Sergio Ramírez, Edelberto Torres Espinoza, todas figuras de referencia de la cultura letrada de Nicaragua.

En la memoria de una generación de universitarios costarricenses está la figura endeble de Ernesto Cardenal, con su boina guerrillera subido en un banquito en el pretil de la Universidad de Costa Rica declamando sus poemas. Cardenal expresaba y condensaba en los años 70 del siglo XX, cuando se dirigió a la juventud de Costa Rica en esa emblemática plaza universitaria, la figura del intelectual comprometido por el que abogaban escritores reunidos en La Catalina en el Seminario Latinoamericano sobre “El escritor y el cambio social”, que se realizó en el mes de septiembre de 1972, y que fue auspiciado por el Centro de Estudios Democráticos



de América Latina (CEDAL), el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), el ya entonces fundado Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes de Costa Rica y la Fundación Friedrich Ebert de la República Federal Alemana (FES).

Por asociación, al mencionar al CSUCA, me viene inmediatamente a la cabeza la figura de Sergio Ramírez, que por esos años fungía como su secretario general. Tanto Sergio como el CSUCA fueron importantísimos durante esos años para la cultura costarricense, pero más en general, centroamericana, no solo porque se convirtió en un polo de atracción de intelectualidad exiliada de la región, sino porque asociado a él nació EDUCA, de la cual no debo remarcar la importancia crucial que tuvo. “La creación de EDUCA desde este horizonte de integración cultural entronca con al menos dos proyectos editoriales anteriores de gran relevancia para la historia de la edición y sus prácticas en el istmo. Se trata de la revista cultural y de pensamiento Repertorio americano, dirigida ininterrumpidamente entre 1919 y 1958 por Joaquín García Monge, y, la revista Estrella de Centroamérica (1944-1949) que contó además con una rama editorial del mismo nombre. Esta segunda fue fundada y dirigida por el nicaragüense

Alberto Ordóñez Argüello, quien, como muchos otros intelectuales y mediadores culturales del siglo XX, vivió exiliado en varios países de la región, llegando a consolidar su proyecto editorial desde Costa Rica”. (Comité editorial ISTMO, 2021)

EDUCA fue creada en 1968, y lo que escribió Sergio, a la sazón un exiliado nicaragüense que apenas empezaba a hacer sus primeros pinitos en el campo cultural costarricense y centroamericano, en el prólogo de su *Antología del cuento centroamericano*, publicada en 1984, refleja lo que era Centroamérica en la que Costa Rica era una caleta en la que podía encontrarse refugio de la tormenta o, como alguna vez me dijo Isaac Felipe Azofeifa en una entrevista, una playa a donde no llegan las olas, sino la espuma. Dice:

Rescatar la literatura centroamericana de su carácter fragmentario, provincial y entendible sólo de fronteras para adentro, para hacerla el testimonio de todas nuestras miserias, de nuestros heroísmos y nuestras derrotas; del asedio sufrido por nuestra nacionalidad; de nuestra explicación como países; del juzgamiento apocalíptico de nuestra historia; de nuestras noches medioevales; de nuestros reinos de bayonetas; de todo lo que habita la esperanza;



de lo que habrá que destruir para volver a construir; del hervidero perpetuo de todas las agonías (...) Este desafío incluye la necesidad de crear en Centroamérica un territorio literario, que como manifestación de una auténtica cultura pueda contribuir a afianzarnos como países de relieves independientes (...) para poblar nuestra desolada cultura y para recobrar la nacionalidad enajenada (...). (Ramírez, 2015)

Sergio Ramírez se convirtió con el tiempo en uno de los intelectuales centroamericanos que más impacto han tenido en la cultura costarricense. Recuérdese que, junto al recién creado Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, contribuyó a organizar, en 1971, con ocasión de la celebración de los 150 años de la independencia de Centroamérica, la I Bienal de Pintura Centroamericana, un evento que se presentó en la recién inaugurada Biblioteca Nacional formando parte de una agenda cultural más amplia, y que se convirtió en un verdadero parteaguas no solo de la dinámica de la plástica sino, en general, de la cultura costarricense.

Ricardo Ulloa Barrenechea (como se citó en Cuevas, 1995) lo dijo de la siguiente forma en su momento: “A partir de 1971 la abstracción entra en crisis. El Consejo Superior

Universitario Centroamericano organiza en San José la Primera Bienal Centroamericana. Creo que, a partir de ella, en general, se inician cambios radicales en el desarrollo de la pintura costarricense”. (Cuevas, 1995, p. 130)

Ese parteaguas tenía que ver con el papel que la cultura, los intelectuales y artistas debían jugar en la vida política y su vinculación con “lo propio”. El jurado de esa I Bienal consideró que, además de su calidad estética, el arte que se hacía en Guatemala estaba a tono con las tendencias dominantes de la época, que abogaban por un compromiso como al que llamaban los escritores reunidos en el encuentro que se había llevado a cabo en La Catalina, y por eso tenía mayor relevancia.

En este sentido, en Costa Rica se desarrollaba una corriente de arte comprometido que se expresaba en movimientos como el Juventud Unida de Paso Ancho (MOJUPA), de 1972, el Movimiento de la Nueva Canción, que se inicia en 1970, el Centro Nacional de Acción Pastoral (CENAP), organizado en 1975, el Centro de Cultura Popular (CECUPPO), La Comuna (1977), y grupos algunos vinculados con el teatro: Tierra Negra, Teatro Estudio de la UNA, el Teatro Experimental y Danzacor.



En esta corriente de arte comprometido tuvieron especial incidencia exiliados latinoamericanos del Cono Sur, entre ellos —por ejemplo— Rubén Pagura de Argentina, Víctor Caniffrú, de Chile y, un poco más tarde, Adrián Goizueta. De Centroamérica fue Luis Enrique Mejía Godoy, quien vivió en el país más de diez años, desde 1965 hasta el triunfo de la Revolución Sandinista; figura emblemática del movimiento de la Nueva Canción nicaragüense junto a su hermano Carlos, quien se convertiría en todo un promotor cultural que contribuiría de forma fundamental en la conformación del Movimiento de la Nueva Canción Costarricense como el Grupo Abril o Tayacán.

Se trataba de un momento histórico en el que Costa Rica asistía a un renovado impulso de su vida cultural merced al inédito interés del Estado por la cultura a través de la cual, junto a la educación, buscaba lo que en la revista *Surco* los jóvenes intelectuales agrupados en el Centro para el Estudio de los Problemas Nacionales llamaban la “igualación” social.

El Ministerio de Cultura de Costa Rica nace en una década en la que en el resto de América Latina y Centroamérica eclosionaban las dictaduras. Huyendo de ellas llegaron al país

intelectuales y artistas que hicieron sinergia con la dinámica que se gestaba entonces en Costa Rica y encontraron espacio propicio para continuar con su actividad creativa en las universidades Nacional y de Costa Rica y en el CSUCA, que se convirtieron en verdaderos hervideros creativos. Fue ahí a donde llegó uno de los intelectuales más relevantes de la Centroamérica de la segunda mitad del siglo XX, el sociólogo Edelberto Torres Rivas, quien volvió a Centroamérica y se estableció en Costa Rica por invitación de Sergio Ramírez, a la sazón secretario general del CSUCA, en donde fundó el Programa Centroamericano de Ciencias Sociales, y en la Universidad de Costa Rica la Maestría Centroamericana en Sociología.

Edelberto jugó un papel fundamental en los distintos procesos que dieron origen a una serie de proyectos, programas e instituciones que pusieron las bases para el desarrollo de las ciencias sociales en la región desde Costa Rica, papel que luego se prolongó con su paso por la secretaria general de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Hacia finales de la década de los 80, por ejemplo, fue pieza fundamental en el impulso de un proyecto de investigación, que reunió a un grupo importante de



investigadores centroamericanos y algunos estadounidenses, y que dio como resultado la escritura de lo que se llamó la *Historia general de Centroamérica* en seis volúmenes, que fue publicada en España por la Editorial Siruelas en 1993, en el marco del 500 aniversario de la llegada de los europeos a América. Fue la primera historia de Centroamérica escrita y publicada desde, como dice la introducción general, “la época de los liberales”.

En 1972, el parlamento salvadoreño autorizó al gobierno a intervenir militarmente en la universidad a través de las fuerzas armadas, quienes utilizaron tanquetas y artillería pesada y quemaron muchas bibliotecas; efectuaron arrestos de cientos de personas y además detuvieron al rector de la Universidad de El Salvador, Rafael “Lito” Menjívar, y al decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades, Fabio Castillo, quienes terminaron exiliados en Costa Rica junto a otros compatriotas suyos como Manlio Argueta, Sebastián Vaquerano e Ítalo López Vallecillos.

Su aporte estuvo en el ámbito de las ciencias sociales, las letras y la edición. Por EDUCA pasaron los últimos tres mencionados, Ítalo volvió a El Salvador en cuanto las condiciones se lo permitieron, y luego lo

hizo Manlio, quien actualmente, es el director de la Biblioteca Nacional de El Salvador, autor prolífico, miembro de la llamada Generación Comprometida de la cual también formó parte Roque Dalton, publicó en la EUNED en 2018 su novela *Así en la tierra como en las aguas*, inspirada en la Campaña Nacional costarricense de 1856.

Como seguramente se sabe, la Campaña Centroamericana contra los filibusteros es prácticamente desconocida en los países del norte de Centroamérica, entre ellos El Salvador, y el hecho que Manlio haya escrito esta novela muestra cómo la influencia no es solo de los exiliados en Costa Rica sino, también, a la inversa, de Costa Rica en los exiliados. Ítalo López Vallecillos, al igual que Manlio y Sebastián, trabajó como director de EDUCA, pero también en el entonces recién creado Ministerio de Cultura en su Dirección de Artes y Letras.

La década de los 80 será para Centroamérica el recrudecimiento de la guerra. En Guatemala son los años de la más cruenta represión, cuando el general Efraín Ríos Montt lleva adelante el genocidio de la población indígena, y en las ciudades la oposición sufre la persecución y el asesinato. Es en ese contexto que



Llegan al país el artista plástico e investigador de la cultura popular Roberto Cabrera Padilla, y el escritor Mario Roberto Morales. Cabrera encontró trabajo en la Universidad de Costa Rica, primero en la Escuela de Arquitectura, y luego en la Escuela de Comunicación, y Morales en el CSUCA y, ocasionalmente, en la Universidad Nacional en su Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.

Roberto Cabrera era, desde antes de su llegada a Costa Rica, un artista de referencia regional; fundador, junto a Élmor Rojas y Augusto Quiroa del grupo Vértebra, había también colaborado como ilustrador de la revista *Alero*, de la USAC, seguramente la revista cultural más sobresaliente de los años 70 de la región centroamericana.

En Costa Rica, su impacto hay que calibrarlo en dos dimensiones, como artista que se inserta en el movimiento de los más avanzado de las tendencias del arte que se expresaban en esta región. Su principal enlace con el país fue Rafael Ángel “Felo” García, de quien no tengo porque remarcar aquí su importancia dentro del proyecto socialdemócrata de cultura al haber sido el primero ministro de cultura *de facto* de este país.

Felo lo ubicó en la Escuela de Arquitectura de la UCR, y desde ahí

Cabrera irradió su actividad, que derivó en una exposición antológica en el Museo del Jade, que le fue cedido por su directora de aquel tiempo, la pintora Zulay Soto y en dos exposiciones, una en Guatemala y otra en Costa Rica, ambas con un solo nombre, *Guaterica*, una en el Museo Carlos Mérida de Guatemala y otra de arte guatemalteco en la Galería Nacional del Centro Costarricense de la Ciencia y la Cultura.

De formación autodidacta como investigador antropológico, Cabrera fue un ávido lector y compulsivo comprador de libros, llegando a conformar una rica biblioteca que le sirvió de respaldo en sus indagaciones. Se enfrascó en investigaciones que lo llevaron a la provincia de Guanacaste, en donde se ocupó de estudiar la manifestación local del culto al Cristo de Esquipulas, las culturas populares de Santa Cruz y la historia de la ganadería en Guanacaste y para ello, acorde con su trayectoria anterior, organizó esfuerzos colectivos que, esta vez, no dieron como resultado un grupo artístico, sino asociaciones civiles sin fines de lucro como la ACEIVPA (Asociación Costarricense para el Estudio de la Vertiente del Pacífico), la ANACUPO (Asociación Nacional para el Desarrollo y la Promoción de las Culturas Populares) o la



asociación CERCA, con la que realizó una extensa investigación sobre el arte costarricense. Que redundó en publicaciones como *Santa Cruz, Guanacaste, una aproximación a la historia y cultura populares*, o *Tierra y ganadería en Guanacaste*, que se realizó en el contexto de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva de la Universidad de Costa Rica (UCR) bajo el título de *Cultura y comunicación en la comunidad de Santa Cruz Guanacaste: una aproximación a la historia y la cultura populares*.

Como se puede fácilmente constatar, el aporte de Roberto Cabrera a Costa Rica no fue para nada desdeñable, y me honra resaltarlo hoy por la amistad que nos unió en los años que estuvo en este país, cuando ambos apoyábamos en esos años turbulentos los esfuerzos que se realizaban en nuestro país por avanzar hacia una sociedad más justa.

Por su parte, el escritor Mario Roberto Morales llegó a Costa Rica proveniente de Nicaragua, en donde se había afincado en los primeros años de la Revolución Sandinista, y se incorporó a los equipos organizadores de encuentros y congresos centroamericanos de escritores, a los que asistieron autores de todo el istmo.

La década de los 80 fue la de los congresos de escritores centroamericanos, y todos se realizaron en San José. Esta situación generó en la academia costarricense, en este caso la vinculada a las letras, un gran interés por la literatura y la cultura centroamericanas que no tuvo parangón en el resto de la región.

Se dio la paradoja, entonces, que en el país que es más refractario a la integración y, ya no digamos, a la unión centroamericana, se llevaran adelante los más acabados esfuerzos por el estudio de lo centroamericano, en general, y por la cultura y la literatura en particular. Fue así como nacieron el Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas (CIICLA) y los programas de posgrado Maestría en Cultura Centroamericana y Doctorado Interdisciplinario en Letras y Artes en América Central (DILAAC), más la revista *Ístmica* en la UNA.

La presencia de centroamericanos y, en general, de latinoamericanos, no siempre fue bien vista en el país. No me refiero a la posible xenofobia que ha eclosionado en algunos momentos de forma virulenta, que ha provocado la conformación de grupos organizados que han llegado a ejecutar actos públicos de repudio, especialmente contra nicaragüenses,



como aquellos que se produjeron especialmente en los alrededores del Parque de la Merced en 2018, sino al público rechazo de intelectuales que se han sentido desplazados por quienes han llegado al país y se han integrado a procesos e instituciones determinadas, lo cual queda patente en el siguiente comentario de José León Sánchez en el periódico *La República* el 14 de febrero de 1975 (como se citó en Cuevas, 1995):

() la irrupción de extranjeros en nuestra vida nacional ya es algo que se ha generalizado tanto, que casi nos duele. La verdad es que Costa Rica es el paraíso de los extranjeros. Y de los artistas que nos llegan, ni hablar. (...) Algún político durante la campaña con muy buen tino dijo: “vamos a estimular al costarricense por nacimiento”. Fue don Rodrigo Carazo (...) y decía que los extranjeros nacionalizados debían ser sacados de ciertas instituciones donde ellos, toscamente, no pueden pensar como costarricenses. La Patria es algo que no se puede heredar, y en eso estamos de acuerdo (...). En los periódicos, a “La Familia Mora” le dedican unas cuantas líneas (...) y al Teatro del Ángel 2 páginas. (...)” (Cuevas 1995, p. 122)

Quiere decir esto que no todo ha sido miel sobre hojuelas, y extraña esta opinión de alguien que fue recibido

y acogido en el extranjero como seguramente pocos costarricenses lo han sido.

Quien les habla ha sido partícipe directo y activo de todo este proceso. Con mi esposa uruguaya y una hija, entonces de un año y medio, llegamos a este país hace 40 años, y aquí nacieron dos hijas más. A instancias de la tenacidad de su madre ahora ostentan, además del costarricense, el pasaporte uruguayo, pero a donde quiera que vayan, al preguntárseles, no tienen ninguna duda en presentarse como costarricenses. Habiendo crecido en un hogar binacional, uruguayo-guatemalteco, y en un país que no es el de ninguno de sus dos progenitores, digo yo que no pueden ser sino ticas sui géneris, y son muestra viviente de lo que a cientos de centroamericanos les ha pasado en esta cintura turbulenta de América a la que hemos llegado empujados por las tormentas políticas que nos han azotado.

En mi caso, tratando de entender en dónde radicaba la especificidad de lo costarricense que había producido esa sociedad que tenía la posibilidad de darnos cobijo, indagué y publiqué trabajos relativos a la identidad y las políticas culturales de este país.



Creo haber identificado algunos rasgos que han caracterizado a los costarricenses a lo largo de toda su historia republicana y, para no pecar de posiciones esencialistas, tan propio de los análisis que indagan en aquello de las identidades nacionales, siempre sostuve la idea de que esos rasgos no eran inamovibles ni se encontraban —como alguna vez lo dijo una presidenta de la República en un acto cívico— en su ADN. Por eso, me preocupa grandemente los cambios que se perciben en el ethos colectivo en la actualidad, muchos de los cuales algunas veces, aunque con bastante frecuencia, se atribuyen a los centroamericanos que se encuentran aquí.

Quiere decir que el espíritu que habló por boca de José León Sánchez hace casi 50 años sigue ahí, vivo y coleando, y se corporiza frente a nosotros en los momentos de crisis. Ahora ya no solo son las listas de espera en la Caja del Seguro Social, o la importación del virus del COVID-19 lo que se les atribuye, sino también el desmesurado crecimiento de la violencia proveniente del crimen organizado. El problema suscitado con Honduras recientemente es una muestra en este sentido, como si los violentos del crimen organizado fueran a detenerse en la frontera

porque no tienen una visa para entrar al país.

Cierro estas palabras con estas reflexiones porque, como todo fenómeno social, el del exilio y las migraciones tienen múltiples facetas, y las hay positivas y negativas, que, por demás, no son exclusivas de Costa Rica.

Yo he tenido que sufrir la recriminación en mi país de origen, por ejemplo, por haber vivido tantos años aquí, en una especie de xenofobia endogámica. Pero baste lo hasta aquí presentado, que es incompleto y limitado, para poner en evidencia que los aportes de los centroamericanos han sido fructíferos y mutuos, puesto que quienes hemos llegado aquí desde tierras en donde muchas veces ha prevalecido la intolerancia y la violencia, hemos aprendido que nada cae del cielo o está inscrito en el ADN de ningún pueblo, sino que se construye con sabiduría, paciencia y prudencia.

Muchas gracias.



Referencias bibliográficas

Comité editorial ISTMO. (2021). “Editorial Universitaria Centroamericana EDUCA: documentos históricos para su estudio”, en *Istmo, revista virtual de estudios literario y culturales centroamericanos*, Nr. 42, p.171. Localizable en: <http://istmo.denison.edu/n42/avances/12.pdf>

Cuevas, R. (1995). *El punto sobre la I: Políticas culturales en Costa Rica (1948-1990)*. Ministerio de cultura, juventud y deportes. Costa Rica. Disponible en: https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2627/recurso_722.pdf?sequence=1

Ramírez, S. (2015). Antología del cuento centroamericano [La narrativa centroamericana]. *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. Alicante. Localizable en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/antologia-del-cuento-centroamericano-la-narrativa-centroamericana/>

Sandoval, C. (2019). *Otros amenazantes: los nicaragüenses y la formación de identidades nacionales en Costa Rica*. Editorial UCR. Costa Rica. Localizable en: https://libreriaucr.fundacionucr.ac.cr/index.php?route=product/product/download&product_id=1458&download_id=127



Tomás Calvo Buezas, *Racismo hispanofobia y cambio de valores en América. Encuesta Iberoamericana de Valores, 1993 y 2019* (2023, Editorial Editamás)

Por Jorge Uroz Olivares
Director Dpto. de Sociología y Trabajo Social
Universidad Pontificia Comillas, España
<https://orcid.org/0000-0002-3117-8798>

Recibido: 30 noviembre 2023 - Aceptado: 29 febrero 2024

La presente obra contiene principalmente los resultados de las encuestas escolares de valores en América en 1993 y el 2019, sin embargo, toda ella resume el mucho saber y sentir de Tomás Calvo Buezas, nacido en Extremadura, pero ciudadano del mundo, ligado a México por matrimonio y sus hijos llevan sangre indo-hispana. Él desea cooperar con su granito de arena a la construcción de la Comunidad Fraternal Iberoamericana por la educación en valores de sus escolares.

El libro constituye —se escribe en el prólogo— una buena atalaya desde la que distinguir la riqueza cromática de América producto de su devenir histórico y de los valores que han ido forjando su identidad durante siglos. Tomás Calvo Buezas, quien con modestia expresa en su libro, que su trabajo lo ha movido sólo el “propósito utópico de ofrecer mi granito de arena para la construcción de una Comunidad Iberoamericana de Naciones, igualitarias y solidarias, unidas por lazos de fraternidad, que buscan la justicia, la paz,



el desarrollo y el cumplimiento de los derechos universales humanos”. Estoy seguro de que así ha sido y así se lo reconozco (Guillermo Fernández Vara, ex-presidente de la Junta de Extremadura y Senador en las Cortes Españolas).

La obra se abre con un amplio pórtico, titulado “500 años después: amores desamores entre hermanos”, señalando que el anticolonialismo visceral se ha convertido, en los últimos años, en un fenómeno recurrente, manifestado en el derrumbe de estatuas y discursos de odio que se propagan a través de Internet. Estos hacen imposible el debate abierto y el diálogo enriquecedor entre posiciones diversas, hecho que hubiera sido deseable en acontecimientos como el V Centenario de la conquista de México por Cortés, un 13 de agosto de 1521, citando el derrumbe de estatuas de colonizadores y misioneros españoles, como *Colón*, *Junípero Serra* e incluso contra Cervantes.

La estructura del extenso libro de 670 páginas, finalmente editado con gráficas a color, se distribuye en 5 partes y 22 capítulos, más anexos. *En la parte I*, se presentan *los resultados por países* de las distintas temáticas tratadas, como

los hechos y personajes más importantes de la nación; el racismo y prejuicios frente a los diferentes; las preferencias por otros países; las imágenes negativas y positivas sobre la colonización de América; la confianza en las instituciones; los problemas más trascendentales en una nación; los valores y contravalores de machismo, sexismo, moral sexual, religiosidad y nivel de felicidad. *En la parte II*, se analizan *las variaciones sociodemográficas de cada una de esas temáticas*, según las categorías de género, edad, nivel de estudios y religiosidad. *En la parte III*, se muestran *las variaciones por opciones políticas*. *En la parte IV*, se expone la comparativa desde *la encuesta de 1993 al 2019, analizando los profundos cambios* en estos 26 años. *En la parte V y final, de conclusiones*, se resume *lo más significativo del estudio* y exponen diversos índices comparativos de las cuestiones investigativas más relevantes, confrontando los resultados con encuestas similares en Cuba y en España. Se finaliza con los *anexos*, una síntesis de los resultados de la encuesta, un apéndice metodológico y una bibliografía.

El contenido principal del libro es presentar los resultados de



las macroencuestas escolares de valores, aplicadas en el 2019 a 11 322 estudiantes de Latinoamérica, a 1041 cubanos y 2476 españoles. Estos datos serán comparados con otras preguntas idénticas que hiciera el Dr. Tomás Calvo Buezas, en 1993, a 36 515 escolares de todos los países latinoamericanos (menos Cuba, donde el Gobierno requisó los cuestionarios) y a 5168 españoles.

En la encuesta escolar Valores de América 2019, participaron 11 322 estudiantes, con las siguientes muestras: México (N = 5135), Guatemala (N = 933), El Salvador (N = 590), Costa Rica (N = 167), Colombia (N = 1364), Venezuela (N = 745), Perú (N = 174), Ecuador (N = 1242), Argentina (N = 526), Puerto Rico (N = 406); también, de otras naciones americanas (N = 40), como Nicaragua, República Dominicana, Chile, Uruguay, Paraguay, Panamá, Honduras, Bolivia. Igualmente, se ha aplicado a Cuba (N = 1041) y España (N = 2132).

En la Encuesta escolar iberoamericana de 1993, participaron 43 816 escolares, de ellos 5168 españoles, 2132 portugueses y 36 516 latinoamericanos. El número de encuestados fue el siguiente: Argentina (N = 3098), Bolivia (N = 2090), Brasil (N = 4065), Colombia

(N = 2084), Costa Rica (N = 968), Ecuador (N = 2049), El Salvador (N = 1229), Guatemala (N = 1545), Honduras (N = 945), México (N = 4012), Nicaragua (N = 878), Panamá (N = 812), Paraguay (N = 761), Perú (N = 3110), Puerto Rico (N = 2478), R. Dominicana (N = 1785), Uruguay (N = 1177), Venezuela (N = 1264).

El tipo de muestra ha sido probabilísticamente estratificado en categorías de género, grupo de edad, nivel de estudios, zona de residencia y tipos de población, con el nivel de confianza de 95,5 % (con un margen de error de más-menos del 3 %). La distribución de la muestra de la encuesta escolar Valores de América 2019 es la siguiente: por género, mujer (56,3 %) y hombre (43,7 %); por edad, de 14 a 17 años (55,7 %), de 14 a 25 años (32,0 %), más de 24 años (12,3 %); por nivel de estudios, secundarios (68,1 %) y universitarios (31,9 %); por tipos de centros, público (60,2 %) y privado (39,8 %).

Expongamos algunos de los datos más significativos de estas investigaciones del catedrático Dr. Tomás Calvo Buezas, un distinguido americanista español, quien culmina con ellas una larga experiencia vital y académica, iniciada un 14 de octubre de 1962, cuando abordara un



viejo barco camino a América. Residió 5 años en Colombia y Venezuela (1962-1967); trabajó otros 5 años (1972-1975) con emigrantes mexicanos y puertorriqueños en California y Nueva York. Luego se incorporó a la Universidad Complutense de Madrid como profesor de Antropología Social de Iberoamérica, hasta su jubilación como catedrático emérito, en el 2011, tras trabajos de campo con comunidades originarias de América, encuestas escolares de valores tanto en España como en América, y participación en congresos americanistas, como presidente de la Federación Internacional de Estudios de América Latina y del Caribe, FIEALC (1991-1993).

1. Hechos y personajes más importantes de tu país: tribalismo nacionalista y pacifismo solidario

Se preguntó a los estudiantes, en el 2019, cuáles eran los 3 hechos y personajes más importantes de su propio país. La conclusión más significativa fue del Dr. Calvo Buezas: *“la Independencia de España, a principios del siglo XIX, es el mito fundacional y la principal seña de identidad nacionalista en todos los*

países americanos”. En el caso de *Cuba*, la Revolución comunista (1959) ocupa el lugar estelar. En torno a la Independencia, emergen los “héroes patrios” de los libertadores; en Cuba, por ejemplo, son Fidel Castro, sus guerrilleros o sus profetas como José Martí. Calvo Buezas añade *“Los tiempos prehispánicos indígenas apenas son citados... Las referencias a los 300 años de Conquista y colonización española es apenas existente, y siempre en escalones comparativos muy bajos”*. En Costa Rica, los 3 hechos más importantes elegidos por los estudiantes fueron la Independencia, la abolición del ejército y la revolución de 1948. En el mismo territorio, los personajes más seleccionados fueron Carmen Lyra, Juan Rafael Mora y el presidente Rafael Ángel Calderón.

Junto a este *“tribalismo nacionalista”*, Calvo Buezas señala, a la vez, la *“dimensión universalista y solidaria de la juventud latinoamericana”*. Cuando se preguntó por *los 3 personajes más admirados del mundo*, que no fuesen de la propia nación, se escogieron arquetipos y *modelos de valores humanitarios, pacifistas, defensores de la justicia social y de la fraternidad e igualdad humanas*, como Teresa de Calcuta, Luther King, Nelson Mandela, Jesucristo, papas, presidentes defensores de los



derechos humanos (como Obama, Kennedy o Lincoln). Ello apunta a valores muy positivos de nuestra juventud actual, hecho que supera las miradas tribalistas, etnocéntricas y patrioterías. Para Costa Rica, los personajes más admirados del mundo, que no fueran del propio país, fueron: 1.º Nelson Mandela (33), 2.º Mahatma Gandhi (22), 3.º Marie Curie (21), 4.º Albert Einstein (19), 5.º Martin Luther King (19), 6.º Barack Obama (17), 7.º Jesús (17), 8.º Teresa de Calcuta (14), 9.º Malala Yousafzai (8) y 10.º Karl Marx (8).

2. Filias y fobias: Estados Unidos y España, odiados y amados a la vez

España (32,8 %) y *Estados Unidos* (31,1 %) son los **dos países más elegidos para viajar y visitar**, aunque hubo un 36,5 % que eligió *otro destino* distinto de los propuestos. Un alto porcentaje (27,2 %) seleccionó “*otro país de Europa*”, además de los sugeridos. Son inferiores las elecciones de *Rusia* (19,6 %), *China* (15,1 %) y cualquier *otra nación de América Latina* (11,4 %). Los estudiantes costarricenses escogieron como preferencias para viajar, cualquier país de Europa (42,7 %), otro americano (29,4 %), España

(26,6 %), Estados Unidos (17,5 %) y Rusia (16,8%).

Estados Unidos (23 %) y *España* (15,2 %) son **nuevamente los dos países más elegidos para vivir y trabajar**, teniendo en cuenta su sistema político y económico. Aun así, en esta pregunta, *Alemania* (14,8 %) y *Francia* (11 %) también se seleccionaron significativamente para viajar y, en especial para trabajar, si se compara con la interrogante anterior. En Costa Rica, escogen para vivir y trabajar *Alemania* (26,5 %), *España* (12,9 %), *Estados Unidos* (11,4 %), *Japón* (7,6 %), *Francia* (6,8 %) y *Rusia* (2,3 %).

En el supuesto de un campeonato mundial en el que no participara el país de los encuestados, *otro país latinoamericano* (28,4 %) es la primera opción. *España* (20,7 %) es la única nación fuera de Latinoamérica con una gran preferencia, seguida de *Rusia* (12,1 %) y *Estados Unidos* (12 %). Por debajo, se situaría otro país de Europa (6,0 %) y *China* (4,6 %). Costa Rica se decantó mayoritariamente (un 60,1 %) porque ganara otro país latinoamericano.

A la respuesta de ante *qué colectivos sienten antipatías*, en el total de encuestados americanos, en el 2019 ($N = 11\ 322$), los más rechazados



son los machistas (un 63,3 %), los racistas (62,4 %), las feministas radicales (36,1 %), los drogadictos (29,4 %), las mujeres que abortan (26,4 % en América y un 8,6 % en España), los comunistas (13,0 %), los curas (10,75 %), los homosexuales (10,2 %) y los musulmanes (9,1 %). En el caso costarricense, las mayores antipatías se las llevan los machistas (73,8 %) los racistas (61,1 %), los curas (27,0 %) las feministas radicales (19,9 %), los drogadictos (17,0 %), las mujeres que abortan (14,2 %), los comunistas (14,2 %), los homosexuales (5,7 %) y los musulmanes (5,7 %).

También se preguntó, en 1993, en América (N = 36 515) y España (N = 5168) “*a quiénes echarías de tu país*” y se obtuvieron los grupos objeto del mayor racismo. “Echarían a los gitanos” (un 26,7 % de encuestados de América —AL— y un 30,8 % de españoles —ESP—); los judíos (23,8 % AL / 12,5 % ESP); los moros-árabes (21,6 % AL / 26,7 % ESP); los asiáticos (17,1 % AL / 11,1 % ESP); los negros de África (16,3 % AL / 14,1 % ESP); los norteamericanos (15,1 % AL / 6,4 % ESP); los indios americanos (11,8 % AL / 12,5 % ESP); y a los españoles (13,2 % AL). En Costa Rica, en 1993, “echarían a los gitanos” (20,0 %); los judíos (17,5 %); los

moros-árabes (16,5 %); los asiáticos (12,3 %); los negros de África (12,0 %); los norteamericanos (7,5 %); los indios americanos (9,1 %); y a los españoles (8,5 %). En el 2019, lamentablemente no se hizo esta interrogante.

3. Valoración de la conquista. Amores y desamores entre hermanos

Este es un contenido importante del libro y de los intereses instigadores del Dr. Calvo Buezas, quien *añade a los datos de sus encuestas escolares de 2019 y 2023 su experiencia personal de los muchos años vividos en América y de su dilatada labor docente e investigadora. Seleccionamos alguna información y que el lector haga sus propias interpretaciones.*

En la *encuesta escolar Valores de América 2019*, aplicada a 11 322 estudiantes latinoamericanos, de ellos 5135 mexicanos, y, en la otra encuesta, a 2476 jóvenes españoles, a la pregunta de “si la conquista y colonización de América fue *un genocidio* y matanza de indios o, más bien, *una gran obra civilizadora*”, el genocidio fue la opción elegida por el 66,8 % de los encuestados latinoamericanos, el 68,8 % de los costarricenses y el 59,9 % de los alumnos españoles. A



la interrogante sobre sobre “si es una historia verdadera o una leyenda que los españoles en América esclavizaron y mataron indios y solo buscaban el oro”, la respuesta mayoritaria es que se trata de una historia verdadera, según 66,8 % de los estudiantes latinoamericanos y el 71,5 % de los españoles. Pero, si se ofrecen 4 opciones de valoración, una minoría, inferior al 10 %, elige que “todo fue malo” o “todo bueno” (se dividió el 90 % “de que hubo de todo”).

Junto a esas opiniones, en las cuales aparecen más sombras que luces, si preguntamos por los 2 **vínculos que más nos unen**, las contestaciones más elegidas son la misma lengua (un 55,5 % de hispanoamericanos, un 72,9 % de españoles), y “una historia en común” (19,6 % los americanos, 42,4 % los españoles). Es menor la elección de otros vínculos, como el mestizaje de sangre, las costumbres, el folklore, así que resulta muy significativo que los latinoamericanos, tras la lengua (55,5 %), como lo que más nos une, eligen “la misma religión” (30,1 %), solo señalada por un 15,1 % de los estudiantes. Los alumnos de Costa Rica seleccionan que los enlaces mayores entre españoles y americanos son la misma lengua (67,7 %), la religión (29,1 %), una historia común (26,9 %) y el mestizaje (15,7 %).

4. Problemas, confianza en las instituciones y cambio de valores

En cuanto a la interrogante *sobre los 3 problemas más importantes o urgentes que tiene el propio país*, hay bastante divergencia, pero destacan *la pobreza y los dilemas económicos* (66,5 %); *la delincuencia e inseguridad ciudadana* (61,1 %); *la corrupción y el fraude* (55,6 %). En Costa Rica, señalan, también, en primer, lugar las complicaciones económicas (75,2 %), seguidas de la corrupción y el fraude (53,4 %); la delincuencia e inseguridad (49,6 %); las violaciones y el acoso a las mujeres (39,1 %); el racismo y la xenofobia (22,6 %); los políticos (21,1 %).

Ante la pregunta *sobre las 2 instituciones de mayor confianza*, más de la mitad de los 11 322 encuestados latinoamericanos señala *la familia* (69,2 %), seguida por *las instituciones educativas* (42,2 %) y *las religiosas* (12,8 %). Los estudiantes de Costa Rica igualmente optan, en primer lugar, por la familia (66,6 %), secuenciada por las instituciones educativas (48,9 %) y los amigos (29,3 %).

Desciende el machismo, crece la igualdad de género. A la pregunta



de si se estaba más bien de acuerdo o más bien en desacuerdo con la proposición “de que en la familia el hombre manda y la mujer obedece”, en la muestra americana de 1993, un 38,3 % respondió estar de acuerdo con esa proposición machista, lo cual se redujo a un 14,4 % en el 2019. En el caso de los jóvenes costarricenses, únicamente eligió la proposición machista un 4,2 %, la tercera parte del porcentaje medio americano.

Condenaban el aborto en América, en 1993, el 64,7 % y, en el 2019, un 41,1 %; en España, en 1993, el 34,2 %, y, en el 2019, el 8,0 %. La condena de las *infidelidades* de la mujer *ha descendido* en 14 puntos entre 1993 (16,5 %) y el 2019 (2,5 %). A la inversa, los porcentajes de *permissividad ante las infidelidades de la esposa, cuando su marido le es infiel, han crecido* desde 47 %, en 1993, a 91 %, en el 2019. En Costa Rica, condena el aborto, en el 2019, el 22,9 %.

La permissividad ante las relaciones prematrimoniales ha crecido desde el 71 %, en 1993, al 91 %, en el 2019; *la permissividad ante el divorcio ha aumentado* desde el 50 %, en 1993, al 85,1 %, en el 2019. Similares porcentajes de permissividad sexual se dan en los encuestados de Costa Rica.

Decrece la religiosidad en los jóvenes latinoamericanos y españoles.

En América Latina, en 1993 (N = 36 516), se declararon católicos practicantes un 43,3 % y, en el 2019, un 36,5 %; católicos no practicantes, en 1993, un 34 % y un 28,9 %, en el 2019; evangélicos, en 1993, un 5,9 % que creció hasta un 9,0 %, en el 2019; creyentes en otra religión, un 6,1 %, en 1993, que subió a un 8,8 %, en el 2019; agnósticos, en 1993, un 6,1 %, que se elevó, en el 2019, hasta un 9,3 %; y ateos, en 1993, un bajo porcentaje de un 2,4 %, que aumentó, en el 2019, hasta un 7,3 %. Se compara el número de ateos con España, que fue, en 1993, un 5,6 % y se ha disparado hasta un 32 %, en el 2019, exponente de la mayor secularización y descristianización españolas. Los encuestados de Costa Rica declaran ser católicos practicantes (27,9 %), católicos no practicantes (20,2 %), protestantes (13,2 %), creyentes en otra religión (4,7 %), agnósticos (28,7 %) y ateos (5,4 %).

Es evidente, advierte el Dr. Calvo Buezas, el gran impacto en América Latina y España, del *creciente proceso de secularización, descristianización, relativismo moral, influencia de la pornografía y de las redes sociales*, que socaba los fundamentos de la moral tradicional



represiva, arrinconada y menos apreciada, ante el triunfo de una moral “indolora”, no punitiva, complaciente, relativista, nihilista, hedonista e individualista. Desde otra óptica axiológica, señala el autor, *estos cambios en la moral sexual pueden evaluarse como positivos y progresistas*, porque nos manifiestan el avance de los derechos y de la liberación de la mujer, de la igualdad de género, del final de la “opresión” religiosa y del triunfo de la libertad individual en el disfrute del placer corporal.

Nos encontramos ante una obra que, además de ofrecernos opiniones espontáneas de los jóvenes, a veces

alejados de la doctrina oficialista, *tiene el valor* de ofrecer a otros investigadores americanos una metodología y técnicas para realizar, con más medios y mejores muestras representativas, las mencionadas encuestas de valores en sus propios países. Simultáneamente, esto corrige las limitaciones muestrales que contiene la presente investigación sociológica.



COLABORARON EN EL NÚMERO

Rafael Cuevas Molina Guatemala

Escritor, ensayista y pintor guatemalteco residente en Costa Rica. Es profesor del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Costa Rica. Tiene una maestría en historia centroamericana por la Universidad de Costa Rica, y un doctorado en historia por la Universidad de La Habana.

Juan Pablo Escobar Galo Guatemala

Guatemalteco humanista en búsqueda de un mundo más digno y justo para todas y todos. Doctor en educación, postgrado en especialización del aprendizaje y docencia

universitaria, magíster en filosofía, licenciado en administración educativa y profesor de enseñanza media en pedagogía y ciencias de la educación. Actualmente decano y catedrático de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Vicepresidente del Instituto Guatemalteco de Educación Radial IGER-ASEC e integrante del Consejo Directivo y del Comité Nacional de Alfabetización de Guatemala (CONALFA).

Jéssica Villarreal Salazar Costa Rica

Costarricense. Universidad Estatal a Distancia (UNED), Costa Rica. Diplomada en Investigación Criminal y Seguridad Organizacional, bachiller en Ciencias Criminológicas y magister en Derechos Humanos y Educación para la Paz de la Universidad Nacional licenciada en Criminología. Docente e investigadora en la Universidad Estatal a Distancia.



Mónica Rojas Víquez

Costa Rica

Costarricense. Universidad de Costa Rica, (UCR), Costa Rica. Licenciada en Derecho de la Universidad de Costa Rica y magister en Derechos Humanos y Educación para la Paz de la Universidad Nacional.

Laura Vichot Borrego

Cuba

Maestrante en Estudios Sociales y Comunitarios, Departamento de Marxismo-Historia, Universidad de Matanzas. Licenciada en Periodismo, Universidad de Matanzas (2019). Profesora del Departamento de Periodismo y Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades y del Departamento de Marxismo-Historia. Mérito científico Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Actualmente miembro de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE). Miembro de la Unión de Periodistas de Cuba.

Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Argentina

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata, Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones

Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades. Jefe de Trabajos Prácticos regular de la Universidad Nacional de Salta, Argentina.

Sales Augusto dos Santos

Brasil

Doctor en Sociología por la *Universidade de Brasilia* (UnB) y Post-Doctor por la *University of Wisconsin Milwaukee* (UWM) (2019-2020) y por la *Brown University* (2012-2013). Es miembro del Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) [Centro de Estudos Afrobrasileños e Indígenas de la Universidad Federal de Ouro Preto], Minas Gerais (MG), Brasil.

Luis Gustavo de Paiva Faria

Brasil

Maestro en Estudios Literarios por la *Universidade Federal de Viçosa* (UFV) y graduado en Ciencias Sociales por la misma universidad. Es estudiante de doctorado en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada en la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).



Óscar Alfredo Barboza Lizano
Polonia

Académico e investigador en “*Wsztechnica Polska*” Academia de ciencias aplicadas de Varsovia. Ha laborado como académico de la Universidad Nacional de Costa Rica. Realizó sus estudios doctorales Transdisciplinarios en Ciencias Humanas y Ambientales en la Facultad de Artes Liberales y en la Facultad de Historia de la Universidad de Varsovia, Polonia. Posee una Maestría en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo de la Universidad Nacional de Costa Rica. Su formación de grado es en Ciencias Biológicas con énfasis en Biología Tropical. Actualmente es miembro de la Asociación por la Unidad de Nuestra América, presidente de la Fundación Profesor Andrzej Dembiczy de Polonia.

Juan Carlos Varillas Lima
México

Posdoctorante Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Doctorado en Estudios Latinoamericanos, UNAM, México.

Jorge Uroz Olivares
España

Doctor en Ciencias Políticas y Sociología. Licenciado en Sociología,

ambos de la Universidad Pontificia de Salamanca. En el año 1993 comenzó su docencia en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Pontificia Comillas. Actualmente imparte clases de Política Social, Servicios Sociales Especializados, y Trabajo social con Menores

Yaneidys Arencibia Coloma
Inglaterra

PhD en Sociología de la Cultura, Máster en Desarrollo Cultural Comunitario y Licenciada en Historia del Arte. Se ha desempeñado como profesora para programas de pregrado y posgrado, así como investigadora del Centro de Estudios sociales Cubanos y caribeños de la Universidad de Oriente. Ha publicado los resultados de sus investigaciones en revistas y cuenta en su haber con dos libros publicados, relacionados con la teoría del arte en Cuba y el pensamiento cultural caribeño. Actualmente se desempeña como investigadora postdoctoral de la Escuela de Artes, Lenguajes y Culturas, en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mánchester, Reino Unido.



