

# FOLIOS

REVISTA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



Segunda época, No. 11, Segundo semestre de 1999

ISSN 0123 - 4870

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES**

Gustavo Téllez Iregui  
Rector

Juan Carlos Orozco Cruz  
Vicerrector Académico

Patricia Moreno García  
Decana (E)

Priscilla Torres Rodríguez  
Jefe Departamento de Lenguas

Juan Carlos Torres Azócar  
Jefe Departamento de Ciencias Sociales

**COMITÉ EDITORIAL**

Ángela Camargo Uribe  
Juan Carlos Torres Azócar  
Alfonso Cárdenas Páez  
Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Gimeno Menéndez  
Universidad de Alicante (España)

Humberto López Morales  
Universidad de Río Piedras (Puerto Rico)

Juan Carlos Galeano  
University of Florida (Estados Unidos)

**CORRESPONDENCIA**

Suscripción y canje:  
Calle 72 No. 11-86 Of. A-226  
Apartado Aéreo No. 75144  
Teléfono 3471190 Ext. 195  
Fax 3471190 Ext. 416  
Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia

## FOLIOS

### REVISTA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

Publicación conjunta de los Departamentos de Lenguas y Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Periodicidad semestral

Dirección postal: Calle 72 No. 11-86 Of. A-226

Formato: 21,5 x 28cm.

#### NORMAS EDITORIALES

La revista FOLIOS recibe trabajos en las áreas de artes, ciencias sociales, literatura, lingüística, didácticas de estas disciplinas y lenguas modernas y clásicas, incluyendo traducciones, en original y copia, y en su respectivo medio magnético.

Las opiniones contenidas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de la revista.

Tarifa postal pendiente.

Licencia de Mingohierno pendiente.

Licencia de Mtncomunicaciones pendiente.

ISSN 0123-4870

Carátula: Fragmento de petroglifo. Sierra Nevada de Santa Marta. Zona Arhuaca. Transcripción de José de Vinales. 1950.

**TABLA DE CONTENIDO**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FOLIOS**  
**REVISTA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES**  
SEGUNDA ÉPOCA, NÚMERO 11, SEGUNDO SEMESTRE DE 1999

TÉCNICA Y NATURALEZA HUMANA SEGÚN ARNOLD GEHLEN

Amán Rosales Rodríguez

EL DISPONER

Germán Vargas Guillén

LA BUROCRATIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA: La implantación del decreto orgánico de noviembre lo. de 1870 en el Estado de Cundinamarca

Jorge Enrique González Rojas

EL MINICUENTO EN LA NARRATIVA DE MACEDONIO FERNÁNDEZ

Henry González Martínez

INTERTEXTUALIDAD Y SINCRETISMO EN *CAMBIO DE PIEL*

Blanca Inés Gómez

ARGUMENTACIÓN, INTERPRETACIÓN Y COMPETENCIAS DE LENGUAJE

Alfonso Cárdenas Páez

ARTE RUPESTRE EN COLOMBIA Un modelo educativo de recuperación y estudio del patrimonio rupestre

Guillermo Muñoz

INSERTO:

GIPRI COLOMBIA

INFORMES DE INVESTIGACIÓN:

EL GESE: UN GENERADOR DE ENUNCIADOS SIMPLES EN ESPAÑOL BASADO EN EL MODELO SEMÁNTICO PRAGMÁTICO DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA

Idalith León Ortiz, M

APPLIED PRAGMATICS: EXPLORING COMMUNICATIVE EVENTS IN THE CLASSROOM

Emma Campo Collante, Julieta Zutuaga Gómez

TRADUCCIONES: Étienne Balibar. VIOLENCIA: IDEALIDAD Y CRUELDAD

Traductores: Darío Betancourt y Álvaro Quiroga

RESEÑAS

SANTA FE DE BOGOTÁ, D.C., DICIEMBRE DE 1999

ISSN 0123-4870

## TÉCNICA Y NATURALEZA HUMANA SEGÚN ARNOLD GEHLEN

AMÁN ROSALES RODRÍGUEZ<sup>1</sup>

### Resumen

*Después de una breve presentación de sus temas y objetivos (sección I), este ensayo muestra una doble estructura. En primer lugar (secciones II-V), se presentan los conceptos y rasgos principales de la 'antropología de la técnica' de Arnold Gehlen. En segundo lugar (sección VI), se ofrece una valoración crítica de los puntos de vista de Gehlen con relación al desarrollo tecnológico y al determinismo tecnológico.*

### I

Mientras que hay autores que intentan examinar el fenómeno de la técnica o tecnología a partir de un amplio y ambicioso esquema metafísico o fenomenológico (como lo proponen, pese a diferencias entre sí, pensadores como Heidegger, Ellul o Dessauer), los hay también quienes procuran fundamentar sus reflexiones en lo que se percibe, por el contrario, como el firme terreno de los estudios antropológicos de carácter empírico. Al interior de esta segunda tendencia puede ubicarse el enfoque general acerca de la técnica propuesto por Arnold Gehlen (1904-1976); su incursión en temas de la evolución cultural desde un punto de vista filosófico y sociológico quiere ser legítimamente inscrita en el seguro conjunto de las "ciencias empíricas" (p.e. Gehlen 1986: 16). De ahí también la presencia de disciplinas tan diversas, aparte de la filosofía y la sociología, como la psicología y la etología en su teoría antropológica. Según Bubner (1984: 256), el "trabajo de Gehlen es difícil de clasificar. Es demasiado filósofo para ser un investigador de campo etnológico, y demasiado antropólogo para contentarse con descripciones sociológicas", pero de ahí justamente también su riqueza e influencia. Además, sobre Gehlen como "el auténtico fundador de la antropología filosófica", cf. Schnädelbach: 268, 271).

En el presente ensayo se ha intentado resumir algunos aspectos fundamentales del enfoque empírico-antropológico gehliano aplicado al tema de la técnica (en aras de la brevedad se utilizará la expresión 'antropología de la técnica', recogida a su vez del título de la obra de Sachsse 1978, para toda referencia ulterior a dicho enfoque). Sin embargo, la intención del trabajo no es meramente descriptiva; pese al valor innegable que poseen las reflexiones de Gehlen para la filosofía contemporánea de la técnica, y a la necesidad de una mayor divulgación de sus obras de carácter antropológico, la sección final recoge y ofrece un cierto número de críticas a sus argumentos.

Por cierto que la intención detrás de los comentarios críticos que cierran este trabajo no es la de abogar por una 'mejor' opción explicativa que la gehliana, sino resaltar, más bien, la dificultad de los problemas tratados en obras filosóficas relevantes para la 'discusión sobre la técnica' (por lo cual sin duda debería agradecerse el esfuerzo intelectual invertido en trabajos pioneros o muy influyentes como los del propio Gehlen), y subrayar la necesidad y deseabilidad de intentos de síntesis, antes que de propuestas extremas y poco conciliatorias del trabajo interdisciplinario respecto del tema de la técnica. Finalmente, no resulta ocioso aclarar que en este ensayo, dada su concentración en un fenómeno muy específico como es el de *la relación entre técnica y naturaleza humana*, se ha renunciado de modo consciente a una confrontación directa con uno de los puntos más polémicos de la vida y obra de Arnold Gehlen: su conservadurismo político y opción ideológica durante los años treinta en Alemania (dicho aspecto solamente saldrá

---

<sup>1</sup> Profesor Universidad de Costa Rica

a relucir en forma indirecta y muy somera al final de la sección V del trabajo). La exposición que sigue sobre el lugar de la técnica en el pensamiento de Gehlen se basará fundamentalmente en dos de sus más conocidos trabajos : *Die Seele im technischen Zeitalter*, de 1957, y *Anthropologische Forschung*, de 1961. Trabajos ambos que, aunque publicados originalmente en forma separada, fueron posteriormente reunidos en 1986 en un solo volumen, todas las citas se refieren a dicha edición.

## II

No obstante lo señalado anteriormente acerca del tono empírico y antropológico que Gehlen quiere para su perspectiva filosófica, lo cierto es que su posición también muestra cierta similitud con otros enfoques de carácter más metafísico o abiertamente especulativo; en especial en lo que concierne al punto de la *ambivalencia* con que se consideran las implicaciones del desarrollo técnico. Se trata, ante todo en el caso de Gehlen, de lo que podría llamarse la '*paradoja del creador*'; dicha paradoja tiene que ver con la dificultad de conciliar plenamente dos aspectos relacionados con la producción técnica, con la propia voluntad creadora del ser humano:

A) por un lado está la presencia de un impulso natural que se halla, por así decirlo, pre-programado en la naturaleza humana para el ejercicio de la técnica. Aquí lo que está en juego es, como aún se verá con mayor detalle más adelante, la idea del ser humano como un ser que, aunque carencial y pobre en recursos instintivos especializados que lo capaciten desde su nacimiento para el enfrentamiento ventajoso con la naturaleza, posee con todo la importante dotación de la "sabiduría artística" (según la expresión platónica), de la disposición general para el cultivo de las técnicas. Desde esta perspectiva, la actividad técnica tiene su lugar garantizado en la misma estructura genética y 'equipamiento espiritual' de los humanos; en cuanto tal, presta un servicio coadyuvante de vital importancia para la supervivencia y continuación de la especie.

B) Por otro lado, si bien la técnica participa sustancialmente de la naturaleza humana, a la que completa y complementa para el trato eficaz con el mundo externo, lo cierto es que el mismo desarrollo técnico escapa a un control cien por ciento eficaz de parte de sus creadores. Efectos secundarios imprevistos, secuelas impensadas de ciertos inventos y ciertas innovaciones tecnológicas de dudosa benevolencia, resultan ser los acompañantes frecuentes del mismo desarrollo técnico. La empresa del dominio sobre la naturaleza, una a cuya realización pareciera que el ser humano no puede escapar, tiende a ser vista por momentos como el ejercicio de una actividad suicida y sin embargo inevitable. Aquí ya se sugiere la importancia de considerar el tema general del determinismo tecnológico con relación al enfoque antropológico de Gehlen, un punto por retomar en la sección final del trabajo.

Ahora bien, el aspecto recién indicado, que tiene que ver con la presencia de motivos ambivalentes respecto del progreso técnico en el esquema general de la obra de Gehlen, no debe ser motivo para que se pase por alto el papel fundamentalmente positivo que la actividad técnica desempeña, según el mismo Gehlen, en la estrategia humana para la supervivencia. Pues a diferencia de los animales, el ser humano no dispone, así argumenta Gehlen, de un conjunto evidente de órganos o recursos instintivos que lo capaciten ventajosamente para el enfrentamiento inmediato con la naturaleza. En tanto que "ser con carencias" o "ser carencial" ("Mängelwesen". Un término que Gehlen, en su obra antropológica principal: *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt* de 1940, retoma de J. G. Herder, quien ya lo había utilizado en 1770. Cf. Lorenz: 59-73 para una comparación entre ambos autores), es decir, considerado nuevamente desde el punto de vista de su pobreza instintiva y especialización orgánica para ciertas funciones de subsistencia, el ser humano debe aprender a utilizar y aprovechar al máximo sus recursos intelectuales, ello con el fin de paliar las carencias corporales que lo ponen en franca

desventaja frente a otros seres. Justamente en este panorama es que calza tan bien la apelación gehliana a la técnica; ésta se concibe como el medio por excelencia con que la especie humana ha logrado superar sus debilidades físicas, sea mediante la sustitución, la complementariedad o el fortalecimiento máximo de lo orgánica o corporalmente existente. De este modo, Gehlen continúa la tradición antropológica respecto de la técnica impulsada por Ernst Kapp en su obra pionera *Grundlinien einer Philosophie der Technik. Zur Entstehungsgeschichte der Cultur aus neuen Gesichtspunkten* (1877). Antes de proseguir con la exposición de la ideas de Gehlen, vale la pena detenerse un momento para recordar algunas de las principales características de la propuesta teórica de Kapp.

En la obra citada, Kapp resume sus ideas en torno al papel desempeñado por el progreso técnico en la cultura mediante la noción de la técnica como una “proyección de los órganos” (“Organprojektion”). Los instrumentos y herramientas del mundo técnico no solamente ‘reproducen’ el mundo orgánico específicamente humano, sino que le permiten a su propio creador volver con un poder incrementado sobre la naturaleza y sus procesos. De alguna manera puede decirse que, desde el enfoque de Kapp, la técnica se haya potencialmente ‘encarnada’ en el organismo humano, a la espera de ser puesta en práctica como reacción a los estímulos ambientales. Con palabras de Kapp: “La riqueza de las creaciones espirituales brota, pues, de la mano, el brazo y los dientes. Un dedo doblado se convierte en un gancho, el hueco de la mano en un plato; en la espada, la lanza, el remo, la pala, el rastrillo, el arado y la laya, se observan diversas posiciones del brazo, la mano y los dedos, cuya adaptación a la caza, a la pesca, a la jardinería y a los aperos de labranza es fácilmente visible.” (Cit. por Mitcham, 1989: 30).

De acuerdo a la explicación de inspiración aristotélica de Kapp, la mano representa el modelo original de todas las herramientas y el ejemplo más cercano de la proyección orgánica; así, la combinación del puño cerrado con el movimiento requerido del brazo anticipa la forma del martillo. Al igual que Kapp, Gehlen también recalca la importancia de las manos, especialmente en su papel de antecesoras de las armas como otro ejemplo de proyección orgánica. Incluso, Kapp va tan lejos como para afirmar la identificación del progreso técnico con la misma evolución cultural: “La historia entera de la humanidad, examinada con exactitud, se resuelve en la historia de la invención de herramientas cada vez mejores.” (Una idea original de E. Reitlinger, según lo anota F. Rapp en su 1981a: 151)

Un aspecto de especial importancia en la teoría de Kapp es la visión integral del ser humano como el factor causal original de la técnica; en concreto, su perspectiva enfatiza cómo la proyección humana mediante la técnica supone la proyección de cualidades tanto estrictamente corporales como intelectuales. De ahí que tenga razón Alois Huning al destacar la analogía que puede establecerse entre el punto de vista de Kapp y el célebre principio de Protágoras del *homo mensuram omnium*. Según Huning, mientras que la frase original de Protágoras se la ha interpretado, tradicionalmente, subrayando su carácter subjetivista, la misma idea, asociada ahora con las habilidades proyectadas del ser humano según Kapp, adopta más bien un carácter hegelianamente objetivo, sobre todo en la medida que toda novedad técnica ya está implícitamente presente en algún sector del organismo humano. Obviamente, la postura teórica de Kapp expresa un desbordante optimismo acerca de las potencialidades creativas y transformadoras de la naturaleza humana. En ese sentido, como lo recuerda Friedrich Rapp (cf. 1994: 101), su enfoque es deudor del más general optimismo decimonónico europeo al colocar al ser humano en el trono de la creación y asumiendo, con su papel de *homo faber* (una expresión que Henri Bergson, en *L'évolution créatrice* de 1907, propondría como sustituta de la tradicional de *homo sapiens*), la cualidad de síntesis viviente de etapas anteriores (necesariamente imperfectas) de la evolución universal.



Nótese en este punto cómo, para Kapp, la doble tarea de la realización plena y la “autoliberación de la humanidad” de sus limitaciones orgánicas y materiales, coincide con la exigencia de tecnificación creciente y permanente, en síntesis, con *la humanización completa de la naturaleza*. Con todo y que la propuesta de Kapp resulte más bien ingenua considerada desde la perspectiva ‘desengañada’ y desconfiada de nuestros días, la inspiración antropológica original de Kapp, al menos en opinión de Huning, continúa teniendo validez como explicación naturalista general del desarrollo técnico: “Aun cuando Kapp no ha conocido ninguna computadora y ninguna microelectrónica, su idea central de la analogía con el ser humano sigue siendo aplicable.” (1990: 61) Es precisamente dicha tesis antropológica central la que también sigue activa en el enfoque antropológico gehliano.

Mediante la capacidad sustitutiva que la técnica pone a disposición del ser humano, el propio desarrollo técnico se convierte entonces en condición necesaria de la evolución cultural. Con su posesión de distintas “técnicas de descargo” (“Entlastungstechniken”) para la supervivencia, el ser humano logra satisfacer las necesidades materiales básicas (e incluso, con la utilización de las últimas tecnologías, ciertas necesidades que no son tan urgentes), y consigue simultáneamente enriquecer el propio acervo creativo que se acumula y transmite de generación en generación. Merced al ejercicio de aquellas “técnicas de descargo”, el ser humano toma distancia paulatina de una naturaleza *prima facie* hostil y amenazadora, la distancia comienza a tomar cuerpo gracias a la especialización creciente de ciertas funciones biológicas. Así, como lo explica Heinrich Popitz: “Las funciones más bajas son sustituidas por las más altas – las motoras lo son por medio de las sensoriales, las sensoriales por las intelectuales –, [este proceso se da] en el tanto que las capacidades más altas *se hacen cargo* de las más bajas, es decir, por ejemplo, en el tanto que podemos experimentar viendo lo que antes debíamos tocar, o en el tanto que podemos recoger en la imaginación experiencias del movimiento – hasta la descarga de la acción real gracias al lenguaje.” (1989: 46)

Esta capacidad sustitutiva de funciones que el ejercicio de la técnica pone a disposición del ser humano, le posibilita alejarse cada vez más de su medio ambiente y moverse con mayor libertad en una segunda naturaleza, objetivamente artificial, confeccionada a su deseo y medida. La noción ya citada de “proyección de los órganos” la extiende Gehlen al máximo con el propósito de que pueda cubrir las tres funciones básicas de la “sustitución de órganos” (“Organersatz”), la “descarga de órganos” (“Organentlastung”) y la “superación de los órganos” (“Organüberbietung”). Los diversos artefactos técnicos se convierten, como lo describe Popitz, en auténticas “prótesis orgánicas” que sirven al propósito de mitigar las carencias y defectos corporales y de incrementar artificialmente la eficacia de ciertas funciones específicas. Considérese ahora los ejemplos de Gehlen: “La piedra en la mano para golpear descarga y supera a la vez exitosamente al puño que golpea; el carro [y] el animal de monta nos descargan del movimiento de a pie y superan con mucho su capacidad. En el animal de carga el principio de la descarga se vuelve evidentemente claro. El avión, de nuevo, nos sustituye las alas que no nos han crecido y supera con mucho toda capacidad orgánica de vuelo. Algunos de estos ejemplos indican que hay una técnica muy antigua de lo orgánico: la domesticación, sobre todo la cría de animales es una técnica genuina que solamente tiene éxito después de muchos experimentos.” (1986: 94)

En realidad, el principio gehliano de la “descarga” o del “alivio de carga” de las funciones orgánicas por mediación de la técnica determina el curso general de la cultura. El proceso en su totalidad está guiado por una progresiva “objetivación del trabajo humano” que, según Gehlen, se puede desglosar en tres etapas (la clasificación la toma Gehlen a su vez de H. Schmidt, cf. 1986: 159-60): en la primera, en la correspondiente al uso de *herramientas*, el ser humano todavía tiene que invertir un considerable gasto físico

y mental propio; en la segunda, la de *máquinas de fuerza y trabajo*, lo que se objetiva y descarga es la fuerza física humana; finalmente, en la tercera y última etapa, la de los *autómatas*, se sustituye el esfuerzo mental y con ello se cierra el círculo de la sustitución del factor humano por parte de la técnica.

### III

Ahora bien, ¿cuál es el punto de partida de la antropología gehliana que tiene consecuencias más inmediatas para el tema de la técnica y que se presenta, además, como una premisa fundamental de sus reflexiones? Se trata de la consideración del ser humano como un ser primariamente actuante, es decir, Gehlen coloca la “acción” (“Handlung”) como el referente conceptual básico para los estudios antropológicos. (Cf. para lo que sigue en este párrafo, 1986: 16-19) *La acción*, dirigida en forma primordial a la transformación de la naturaleza con base en fines exclusivamente humanos, encierra en sí dos rasgos cuya formulación original Gehlen atribuye a Max Scheler: por un lado, la libertad original y radical que la acción humana posee comparada con los actos instintivamente determinados de los animales. Dichos actos los supeditan a ciertos ambientes específicos, es decir, a aquellos que son de vital importancia para su supervivencia, y a la vez los incapacitan para establecer contacto con otros ambientes. Por otro lado, en la acción humana está implícita también la “apertura hacia el mundo” (“Weltoffenheit”), se trata de la capacidad de escoger libremente, mediante la toma de distancia entre el yo y la realidad externa, el tipo de ‘mundo’ por conocer y modificar. Para Gehlen es importante recalcar que el concepto de la “acción” implica una visión integral del ser humano. Ésta se refiere a su habilidad para combinar manos y cerebro de un modo que deja atrás cualquier cosa parecida en otros animales; nuevamente, Gehlen insiste en el abismo que separa al espíritu humano del mero instinto animal.

La capacidad de estar abierto al mundo también abarca, según Scheler y Gehlen, la capacidad de autoconocimiento, lo que a su vez posibilita la constitución de la moralidad, la base de la convivencia civilizada en una cultura. De este modo, de no ser por esta disposición natural hacia la acción típica de la especie humana, hace mucho que las inclementes condiciones naturales habrían aniquilado a un ser pobremente equipado en lo instintivo para adaptarse a medios ambientes específicos. En síntesis: Gehlen defiende con firmeza su idea del lugar privilegiado que el ser humano tiene en el cosmos gracias a su misma apertura libre frente al mundo, y gracias al papel de la técnica en la consolidación y aseguramiento de dicho lugar.

Hay que detenerse ahora un momento y considerar, a partir de su vinculación con influyentes argumentos platónicos en el *Protágoras*, dos posibles lecturas de la perspectiva gehliana en torno a la acción técnica. De acuerdo a una primera interpretación, una que enfatiza la dependencia de la libertad humana respecto de fuerzas superiores o divinas, trascendentes de lo meramente humano, la habilidad técnica sería algo que más bien se superpone a la naturaleza humana, algo que no necesariamente le pertenece en forma inmediata sino que aparece como un agregado exterior. Así, se podría estar inclinado a pensar que los dones prometeicos del uso del fuego y las técnicas, según la narración del *Protágoras* platónico, llegan a formar parte del acervo de cualidades humanas de un modo un tanto accidental. Desde esa lectura, el mito platónico describiría la posesión del “espíritu y la técnica para compensar [ciertas] debilidades orgánicas: El ser humano dotado de inteligencia aparece como resultado de una reparación, y por cierto en contraposición al esbozo general de Gehlen.” (Meyer: 405, 420-1). De paso merece señalarse que este autor insiste, además, en la necesidad de comprender la visión antropológica general de Gehlen, incluida su propuesta de una filosofía empírica, como parte de toda una tradición cristiano-occidental que enfatiza el carácter privilegiado y excepcional, incluso *sobrenatural*, del espíritu humano. Este último es un aspecto que ciertamente resulta extraño tomando en cuenta las expresas

inclinaciones *naturalistas* de Gehlen) Pese a la opinión de Meyer, cabe preguntarse, desde una segunda lectura, acerca de una influencia más positiva de Platón y su descripción del logro prometeico para la perspectiva antropológica de Gehlen. Después de todo, Platón presenta con su mito la que puede ser considerada, en efecto, la primera fundamentación antropológica de la técnica y de su lugar general en la cultura.

Recuérdese que en el mito esbozado en el *Protágoras* (320c y SS. Se cita según Platón 1981), Platón narra cómo al momento de distribuir las cualidades propias de linajes mortales, Epimeteo “dio a los unos la fuerza, sin la rapidez; a los más débiles, les asignó la cualidad de la rapidez; a los unos les concedió armas, y a los que por naturaleza estaban inermes, inventó alguna otra cualidad que pudiera garantizar su salvación.” De esta forma, cuando llegó el momento de dotar de cualidades al género humano, Epimeteo ya había agotado todas las especialidades en los otros seres. Entonces Prometeo, compadecido de ver a “todas las demás razas armoniosamente equipadas para vivir, y al hombre, en cambio, desnudo, sin calzado, sin abrigo, sin armas”, decide “robar la “sabiduría artística” [es decir, el conocimiento de la creación y habilidad técnica] de Hefesto y Atenea y, al mismo tiempo, el fuego – ya que sin el fuego era imposible que esta sabiduría fuera adquirida por nadie o que prestara ningún servicio -; y luego, hecho esto, hizo donación de ello al hombre.”

No obstante, ¿fue suficiente el esfuerzo de Prometeo?, de ningún modo, porque aun después de haber sido dotados de la destreza técnica (a la que siguió la religión y el dominio del lenguaje), los hombres vivían dispersos, a merced de los animales que eran superiores en fuerza física, incapaces de vivir socialmente. Por ello fue que Zeus, “preocupado al ver que nuestra especie amenazaba con desaparecer, mandó a Hermes que trajera a los hombres el pudor y la justicia, para que en las ciudades hubiera armonía y lazos creadores de amistad.” Así, según se desprende del mito platónico, la disposición hacia la técnica constituye una condición necesaria aunque no suficiente para la convivencia civilizada entre los seres humanos. Esta última requiere, además, la capacidad adicional y fundamental de vivir políticamente organizados. Con todo, a partir de esta segunda interpretación posible del enfoque gehliano y del mismo mito platónico, se podría insistir en que la técnica, si bien de origen divino, le pertenece constitutivamente al ser humano. Es decir, la habilidad técnica no debe verse como un componente ulterior de la naturaleza humana, sino, más bien, como un elemento que nace (de acuerdo a la misma fábula platónica) con la misma especie humana.

Dicho lo anterior de otro modo, a la condición de los mortales le pertenece por definición una actitud favorable hacia la técnica; aún más, con la una se exige la presencia de la otra. (Con relación a este tema cf. Schneider: 107) En resumen: en el mito platónico se pueden encontrar elementos que pueden dar pie para considerar que la técnica resulta, ya sea un elemento más bien externo, compensatorio de la naturaleza humana, o, por el contrario, uno que surge simultáneamente con la especie en el momento mismo en que ésta tiene que vérselas con la realidad. Quizá sea una cuestión de énfasis, pero es claro que la importancia filosófica del *Protágoras* para la interpretación gehliana de la técnica depende mayormente de la segunda lectura recién esbozada.

#### IV

No solamente ciertas ideas e intuiciones de autores como Herder, Kapp y Scheler resurgen en el esquema antropológico de Gehlen. Otros pensadores pueden ser mencionados dentro de lo que es toda una tradición filosófica que ha ahondado en el carácter “abierto” de la naturaleza humana, un carácter que no se concibe como necesariamente negativo, sino como una veta potencial de logros creativos consecuencia, a su vez, de un rasgo privilegiado de la especie: la libertad implícita en la acción. Desde ese punto de vista y según lo resalta especialmente H. Meyer (véase para lo que sigue

hasta el final del párrafo su 1986: 407-8), la idea de la capacidad de perfección que tiene el ser humano en razón, justamente, de su misma debilidad orgánica fue defendida con claridad por Diderot, para este autor la perfectibilidad humana se relaciona directamente con su imperfección animal.

Sin duda mucho más significativa es la figura, dentro del idealismo alemán, de Fichte, quien ya había declarado que la característica básica del ser humano, a diferencia de la de los animales que consiste en su 'fijeza' instintiva, más bien reside en el estar abierto a un 'poder ser' guiado por los imperativos del espíritu. Según Fichte, el ser humano originalmente no es, sino que *debe hacerse* por sí mismo. Por ello es que también se ha escrito, a partir de lo anterior, que la idea fichteana de la esencia del ser humano como "*práctica intencional*" está igualmente a la base del punto de partida gehliano y su propia concepción del ser humano como "un *agente* por naturaleza. No está por tanto ni metafísica ni biológicamente determinado: determina su propia esencia en tanto en cuanto se *hace* por sí sólo lo que es." (Bubner: 256, 257). Pero es que el ser humano no solamente se hace a sí mismo, sino que desde el enfoque de Fichte aquél también 'produce' el mundo, éste se presenta como la obra suprema de un Yo absoluto. (Cf. adicionalmente sobre el tema, Sachsse: 194) Con relación a Gehlen hay otro punto de concordancia más claro con la perspectiva fichteana, pues ésta también se manifiesta contraria "a una interpretación biológica del espíritu, es decir, contra una posición que concibe la razón únicamente como un fenómeno pragmático de compensación para una dotación orgánica o instintiva insuficiente de parte del ser humano. Desde [el] punto de vista [de Fichte] el espíritu constituye la esencia transanimal del ser humano." (Meyer, 1986: 407)

Por otro lado, Hegel ya había insistido en que el ser humano ha llegado a ser lo que es precisamente porque ha logrado inhibir y contrarrestar la determinación instintiva animal, con ello se ha impuesto la tarea de dejar atrás lo 'natural' y de llegar a ser lo que su misma naturaleza le exige, un ser libre y racional. Según lo subraya Meyer, tales influencias filosóficas convergen en lo que podría llamarse *un esbozo general del ser humano* que Gehlen ha elaborado a partir de diversas fuentes, y que cuenta, entre otros, con los siguientes elementos constitutivos: la limitada capacidad y rendimiento de ciertos órganos, las potencialidades de desarrollo del espíritu, la variedad con que se expresa la acción humana y la ligazón armónica entre el ámbito corporal y el espiritual o intelectual. Desde la perspectiva de Gehlen, dichos elementos son los pilares fundacionales sobre los cuales la especie humana ha logrado establecer su sitio en el cosmos, un sitio que de ningún modo hay que darlo por supuesto, sino que ha implicado un laborioso esfuerzo de creación cultural y, específicamente, de creación de instituciones – incluida la técnica misma - con el fin de amparar y proteger la precaria vida humana.

Así, Gehlen va a insistir en que el resultado final de esa actividad interventora y transformadora del ser humano sobre la naturaleza no es otra cosa que lo que llamamos *cultura*: el producto de la acción humana sobre la naturaleza que representa, a su vez, una suerte de *segunda naturaleza*, una que resulta tan irrenunciable como la primera. Con la cultura, el ser humano se ha creado una naturaleza sustituta de la primera, una a su propia medida orgánica y una vinculada a sus propios intereses vitales. Gehlen se refiere, en efecto, a una auténtica "esfera de la cultura" ("Kultursphäre") en tanto que concepto abarcador de todo el conjunto de condiciones creadas por el ser humano, es decir, condiciones dadas a partir de la transformación de la naturaleza. Es llamativo constatar cómo no habría en principio, desde dicha perspectiva, límites 'naturales' al proceso expansivo del dominio humano sobre la naturaleza. Gehlen más bien insiste en los límites 'técnicos' de la acción humana, es decir, los obstáculos por vencer dependen de la misma capacidad humana para mejorar y hacer avanzar su capacidad técnica e interventora sobre la realidad, por eso, "los límites de la expansión humana son puestos, ante todo,

por los medios intelectuales [Denkmittel] y objetivos o materiales [Sachmittel] [disponibles para dicha empresa].” (1986: 48. No dejan de ser sorprendentes las afirmaciones de Gehlen, pues, como lo ha indicado Stork: 149, ellas parecen asumir, ingenuamente, que la ilimitada voluntad humana de dominio tiene su contrapartida en una naturaleza concebida como un depósito igualmente ilimitado de recursos y fuerzas)

La importancia concedida a la cultura conduce a Gehlen a rechazar de plano la idea de que podrían existir pueblos sin cultura; pues el concepto mismo comprende “cualesquier técnicas para la consecución y preparación de alimentos, cualesquier armas, formas conjuntas de organización y protección ante los enemigos, ante el clima, etc.” (1986: 47) En esas y otras actividades, Gehlen descubre la capacidad previsora y auténticamente racional que es característica del ser humano, y que lo distingue del comportamiento instintivamente más especializado, pero por ello mismo menos rico, variado y flexible del resto de los animales.

Desde luego, la uniformidad humana respecto de la necesidad compartida de cultura, no implica la uniformidad y menos aún la igualdad de las formas culturales específicas. Es más, dichas formas presentan, según Gehlen, tantas diferencias entre sí, por ejemplo en lo que tiene que ver con las normas políticas, estéticas, morales que rigen sus vidas concretas (para no mencionar diferencias quizá todavía más significativas en el lenguaje y en sus perspectivas filosóficas y religiosas), que incluso se puede llegar y de hecho se ha llegado a considerar la propia cultura como la única realmente ‘natural’. Una cultura particular que se perciba a sí misma de ese modo, tenderá por lo general a percibir “las normas de otra cultura y sociedad como raras, curiosas, extrañas, pero las más de las veces como desnaturalizadas, anormales, contra natura, e incluso, en un paso ulterior, como pecaminosas y reprobables.” (1986: 80)

A pesar de tales posibles desviaciones, la visión general de Gehlen es básicamente optimista respecto de la cultura. En este sentido es importante destacar la severa reacción de Gehlen contra Rousseau y su agria crítica de la cultura; esto es, desde el punto de vista de Gehlen hay que reconocer y aceptar la urgencia de un ‘¡retorno a la cultura!’ como parte de un programa generalizado que podría calificarse, a partir de sus mismas ideas (aunque la expresión no es suya), de auténtica ‘superación de la naturaleza’. Resulta inequívoca la animadversión con que Gehlen se refiere a un presunto ‘estado de naturaleza’ de la humanidad; para él la noción de ‘estado natural’ apunta a una situación de “caos”, ni más ni menos que a la “Cabeza de Medusa ante cuya mirada uno se paraliza. La cultura [por el contrario] es lo improbable, a saber el derecho, lo civilizado, la disciplina, la hegemonía de la moralidad.” (1986: 60) Justamente como un pilar fortalecedor de la vida cultural, Gehlen propone su teoría acerca del papel cohesivo de las *instituciones*.

## V

Por contraste con la amenaza que la naturaleza representa para la frágil condición humana, Gehlen proclama ampliamente las bondades de las instituciones, el producto, entre natural y artificial, máspreciado del proceso general de culturización. Las instituciones representan en su conjunto, desde el punto de vista de Gehlen, el elemento estabilizador y auténticamente civilizatorio de la convivencia humana. Con su creación, los seres humanos se ciñen a ciertas líneas de comportamiento vinculante que se destacan como muestras privilegiadas de cohesión social, pero que cumplen como la técnica, además, la tarea fundamental de ‘descargar’ a los individuos de la toma de excesivas y agobiantes decisiones, las que se dificultan por la misma pobreza instintiva e indeterminación de la especie. Ejemplos de instituciones como el estado, el derecho, la iglesia, los partidos políticos, la familia monógama y la propiedad, entre otras, desempeñan para Gehlen el papel indiscutible de único refugio racional contra la

inseguridad y arbitrariedad constantes a que nos exponen, exponiendo desde luego también a los demás, ciertos instintos e impulsos primigenios. Desamparada del cobijo institucional, la especie humana sería arrojada de vuelta “a la inestabilidad *natural* de su vida instintiva.” (1986: 59) Con ello, la continuación misma de la especie se vería enfrentada con seguridad a su interrupción y desaparición final en medio de una lucha brutal, de acento hobbesiano, por la existencia. Se trata, en efecto, de una lucha sin cuartel contra la naturaleza y contra nuestros semejantes.

Aunque el tono predominante de los argumentos gehlianos es de optimismo, resulta imposible omitir una referencia al fuerte componente determinista que los impregna, tanto en lo que se refiere al papel de la técnica, como al de las instituciones en la cultura. Lo anterior se pone especialmente de manifiesto en el carácter del todo insólito que la técnica adquiere en las sociedades industriales avanzadas. Efectivamente, Gehlen destaca cómo dichas sociedades se hayan regidas por una gigantesca superestructura constituida por la técnica o tecnología, las ciencias naturales y la forma capitalista de producción. Tal y como lo explica Heinrich Stork, la unidad de los tres elementos supone, para Gehlen, una completa *interdependencia funcional*, de modo que con relación, por ejemplo, a la gran industria mundial de producción de medicamentos, no tiene sentido preguntar qué es lo primordial, si la investigación ‘pura’ propiamente dicha, si la producción tecnológica o la organización industrial de los productos y su comercialización final. Dicha superestructura aparece como un gigantesco organismo de movimientos no enteramente predecibles ni controlables.

Aún más, para Gehlen, las sociedades industriales parecen haber alcanzado también un punto en el que todas sus posibilidades han culminado en un estado de “cristalización cultural”, una suerte de ‘fin de la historia’, en el que todas las posibilidades civilizadoras se habrían agotado en una especie de Estado científico-tecnológico mundial. De ahí también que Gehlen considere con escepticismo tanto la esperanza de progreso sin más en la historia como la misma sobrevaloración de ésta, pues, según lo muestra Rüdiger Bubner, aunque “la historia está incesantemente produciendo cambios, [para Gehlen] la esencia de los seres humanos cambia poco con ella. Las esperanzas de progreso que anticiparon una humanidad nueva o completamente diferente en el futuro aparece necesariamente como dudosa.” (1981: 258) Ideas como las anteriores han dado pie para criticar de pesimista y fatalista la perspectiva de Gehlen, incluso de representativa de un movimiento contrailustrado y excesivamente conservador. En ese sentido, quizá haya que coincidir con Herbert Schnädelbach cuando afirma que estar “ilustrado acerca de la Ilustración significa, para Gehlen, tanto como saber que ella ha llegado a su fin. La fe en la bondad natural del ser humano, en derechos humanos eternos e inajenables, en ‘la’ historia y ‘el’ progreso – eso es para él la imagen moderna de la superstición, contra la que una vez combatió el movimiento ilustrado burgués de los siglos XVII y XVIII.” ( Cf. Schnädelbach: 268-9. Además, sobre el importante fenómeno de la “cristalización cultural” y sobre la defensa a ultranza de las instituciones como garantes de estabilidad cultural, cf. Stork: 139, 142)

## VI

Los argumentos antropológicos gehlianos han desencadenado una serie de importantes reacciones críticas que han servido, entre otras cosas, para clarificar el sentido de la tesis central de su autor en torno a la fundamentación antropológica de la acción técnica. A continuación se citarán tres ejemplos a modo de ilustración y luego, también en esta sección final del ensayo, se propondrán algunas reflexiones críticas adicionales acerca de la perspectiva filosófica general de Arnold Gehlen en su relación con el tema del desarrollo tecnológico. En primer lugar, H. Popitz ha hecho notar cómo la antropología gehliana se basa en una premisa fundamental - no probada -, en virtud de la cual se podrían determinar los rasgos antropológicos *esenciales* del ser humano a partir

de su funcionalidad creciente para la supervivencia de la especie. El problema con esta idea es que la existencia de los niveles supuestamente más altos de sustitución orgánica por medios técnicos, no explica cómo fue posible la mera supervivencia humana durante etapas técnicamente más 'primitivas'. Simplemente, pregunta Popitz, "¿de dónde sabe Gehlen, o cualquier otro, cuándo un ser es apto para la supervivencia y cuándo no (sin mencionar límites definibles desde un punto de vista puramente médico)?" (1989: 48)

Además, prosigue Popitz su argumentación, la pretensión de universalidad de la tesis gehliana de la descarga orgánica no se sostiene históricamente, pues, si es que es posible hablar del todo de un fortalecimiento de los órganos, lo sería – al menos en principio - con relación a la mano humana, sólo que en este caso la técnica no se equipararía a una deficiencia o carencia orgánica preexistente, sino, que, ¡todo lo contrario!, de lo que se trataría con el fortalecimiento 'técnico' de la mano es de utilizar al máximo una capacidad orgánica ingénita en la constitución misma del humano: "La técnica no compensa una carencia orgánica, sino que aprovecha una aptitud orgánica." (1989: 53)

Por otro lado, F. Rapp también ha llamado la atención sobre otros problemas del enfoque antropológico de Gehlen. Rapp reconoce que el aporte más positivo de la perspectiva gehliana del ser humano como un "ser deficiente" en su equipamiento biológico "consiste en que, frente a una comprensión puramente espiritual-intelectual de la acción técnica, [el enfoque de Gehlen] centra la atención en los impulsos no racionales. En cambio, lo que es problemático es la pretensión de completitud de esta explicación." (1981b: 122) En efecto, Rapp estima que si bien es cierto el modelo de Gehlen puede ser aplicable para etapas incipientes de la historia de la técnica, no resulta igualmente satisfactorio al momento de tomar en cuenta fases más avanzadas del progreso técnico o tecnológico, en especial, dicho modelo se queda corto al considerar los efectos y secuelas negativas de tal progreso: "Si, siguiendo a Gehlen, se pretende atribuir la apropiación históricamente eficaz del mundo [o entorno físico] a una necesidad instintiva constitucional, habría también que postular, a más del impulso positivo (o al menos neutral) en el sentido de alivio de carga, también un instinto negativo, destructor, teniendo en cuenta el saqueo que se hace de la naturaleza y las múltiples formas de enajenación condicionadas por la técnica." (1981b: 122)

Todavía más, se pregunta desde su postura crítica Rapp, si el alivio de la carga biológica fuese el fundamento común de la acción técnica desde los inicios mismos de la vida civilizada, ¿cómo se explicarían las diferencias en las etapas técnicas de las distintas culturas, no debería haberse llevado a cabo el proceso de tecnificación de manera uniforme en todas partes? (1981b: 123) El hecho de las variaciones culturales en la evolución de la técnica parece ser un factor que no se permite integrar tan fácilmente dentro del modelo de Gehlen. Menos aun en el mundo contemporáneo resulta tan cómodo apelar a la tesis gehliana del "alivio de carga", producto de la actividad técnica y su intención puramente liberadora. Rapp arguye que, sobre todo en nuestros días, no se dan situaciones apremiantes del tipo que puedan servir de telón de fondo para la idea gehliana de la descarga por la técnica. Es decir, con la misma superación progresiva de la clase de estados problemáticos para la supervivencia inmediata de la especie (p.e. erradicación de ciertas enfermedades o desaparición de cierto tipo de trabajos manuales penosos), se ha comprometido la pertinencia general de un enfoque que asienta sus argumentos en la premisa básica de la indefensión natural y constante del ser humano. Con palabras de Rapp:

"Ciertamente la construcción de aviones supersónicos, de reactores nucleares o de aparatos de televisión en color representa siempre un cierto alivio con respecto a determinados aportes físicos; pero estos medios técnicos auxiliares no están destinados a evitar una situación amenazante. En la medida en que esté asegurada la supervivencia

biológica, se necesita un aporte *cultural* supravital para que se sienta que una situación dada requiere ser modificada y para poder desarrollar otras 'necesidades'." (1981b: 123)

Las observaciones citadas de Rapp van encaminadas a señalar cómo otros factores culturales determinan el curso de la inventiva técnica en la historia, además de los puramente instrumentales reconocidos por Gehlen. No obstante, otros autores tienen una visión menos optimista de la técnica considerada incluso como *mero* instrumento; tal es el caso de Karl Jaspers, quien, sin mencionar explícitamente a Gehlen, ofrece una importante crítica a supuestos básicos de este último que no puede ser ignorada. Resumidamente puede decirse que, si bien Jaspers coincide con Gehlen cuando asevera que la "técnica sirve para sustraer al hombre de la penuria que le fuerza a conservar su existencia física mediante el trabajo y le capacita para ampliar su existencia en la inmensidad incalculable de un contorno que él mismo ha creado" (1968: 158), lo cierto es que casi inmediatamente después comienzan los desacuerdos con el enfoque gehliano.

Para Jaspers, el meollo del problema parece residir en la misma consideración de la técnica como un elemento del todo *neutral* respecto de otros ámbitos de la cultura. Con esa actitud se corre el peligro de absolutizar la técnica y de rendirse acríticamente a "una actitud básica de esperanza engañadora de que todo se puede hacer." (1968: 160). Justamente a raíz de esta situación se ha fomentado la ambivalencia contemporánea ante la técnica, porque cuando se habla, por ejemplo, del "carácter 'demoníaco' de la técnica", la expresión "se refiere siempre a algo que el hombre ha producido y, sin embargo, no ha querido; algo inexorable e indomable que tiene consecuencias para la totalidad de la vida" (1968: 163).

Así entonces, Jaspers advierte del peligro de aceptar una idea demasiado ingenua de progreso, éste no puede medirse con base en un patrón exclusivamente técnico o instrumental. Incluso, se puede decir, a partir de sus argumentos, que el mundo contemporáneo ha renunciado a la realización humana integral a favor de la técnica, y ésta tiende a invadir, transfigurada en lo que él llama "mecanización y automatización", todas las esferas de la cultura. Obsérvese cómo, en este punto del sombrío diagnóstico de Jaspers, se ha invertido casi completamente el valor de la técnica concebida, en forma optimista y positiva, como puro "alivio de carga" desde el punto de vista de Gehlen: "Una parte cada vez mayor del trabajo conduce a la mecanización y automatización del hombre en él ocupado. No es el alivio del esfuerzo en la tenaz transformación de la Naturaleza lo que caracteriza el trabajo, sino la transformación del hombre en una parte de la máquina (...) La técnica hace que todo dependa en su existencia vital de la función del aparato artificial. Si el aparato falla, la vida confortable se convierte en la suma penuria, nunca conocida antes." (1968: 163, 165)

Los problemas que presenta la antropología gehliana de la técnica son diversos e importantes, algunos de ellos ya se han mostrado con base en las lecturas críticas de Popitz, Rapp y Jaspers; por lo menos dos más se sugieren y comentan a partir de este momento y hasta el final del ensayo. En lo que atañe directamente al tema ya mencionado del determinismo tecnológico, las ideas de Gehlen pueden dar pie para reconstruir desde ellas una variante "normativa" de determinismo (según el calificativo de Bruce Bimber. Este autor se apoya, a su vez, en ideas y reflexiones de Jürgen Habermas. Cf. Bimber 1996 para más detalles sobre esa posición). Recuérdese que esta forma de determinismo se da cuando las sociedades industriales aceptan acoger como definitivas las "normas de eficiencia y productividad" características de la tecnología, y cuando se delega la responsabilidad en un supuesto "proceso autocorrector que funciona independientemente del contexto político y ético en general (...) Se produce una aquiescencia total cuando la sociedad ha asumido como propias las normas de los tecnólogos." (Bimber 1996: 98)



Acorde con lo anterior, no sería exagerado pensar que la tesis gehliana del alivio de la carga biológica por medio de la técnica, puede llevar al extremo de concluir que la misma racionalidad tecnológica *per se* estaría en disposición de descargar total y completamente a las sociedades de la misma capacidad humana, ciertamente falible pero necesaria, de poder discutir críticamente sobre los valores que se cree más deseables para la orientación existencial y la plenitud cultural. Desde ese punto de vista, una inclinación extrema hacia el determinismo tecnológico, en su modalidad normativa, puede crear la peligrosa ilusión de que la actividad técnica *no sólo* ha de cumplir con la tarea inicial de satisfacer ciertas necesidades materiales, sino que debe asumir incluso otra más importante: la de constituirse en una especie de “dictadora” del tipo de vida y necesidades que la sociedad debe, respectivamente, seguir y satisfacer en forma inapelable. Es allí donde la estática estructura cultural e institucional visualizada por Gehlen puede coincidir mayormente con la dudosa panacea de la tecnocracia total.

Otro serio problema – en todo caso no enteramente desligado del precedente - al que se ve enfrentada la antropología gehliana de la técnica, consiste en su tendencia a sobrestimar los recursos puramente técnicos para el “alivio de carga” y a considerarlos como determinantes exclusivos de toda la evolución cultural. El tema tiene que ver con la peligrosa tentación de identificar el desarrollo puramente técnico o material en la cultura con la misma evolución biológica (sobre este problema véase el importante trabajo de Winner: 57-63, el que sin embargo, lamentablemente, no considera a Gehlen en su repaso de posiciones. Asimismo cf. Sachsse 1972 y Rapp 1981a). Téngase en cuenta que el peligro reside, fundamentalmente, en considerar como naturales o inevitables ciertos desarrollos puramente técnicos o instrumentales, en pretender que hay una coincidencia armoniosa, casi preestablecida, entre las metas y propósitos del desarrollo técnico (considerados *in abstracto*, es decir, descontextualizados de sus nichos sociales, políticos y económicos) y los que se supone que guían los procesos naturales. Desde esa posición se puede estar inclinado a creer no sólo en el carácter ineluctable del desarrollo técnico y tecnológico, sino en valorar siempre positivamente lo que resulte de éste como indicativo seguro de progreso.

Aunque se puede replicar que lo señalado supone una crítica implícita a un enemigo ya inexistente para la modernidad como lo es el teleologismo, lo cierto es que la extrema naturalización de *una* manifestación cultural como lo es la disposición hacia la técnica, puede entrañar el descuido de otros *intereses* surgidos de la amplia dinámica social y cultural. Se trata de intereses (p.e. respecto de la necesidad de generar mayores espacios de participación democrática en una sociedad) que también condicionan, mediante la elección de ciertos *valores* (p.e. la preferencia de la libertad de pensamiento a la represión de las ideas), la misma creatividad humana en su conjunto de expresiones culturales, incluida la técnica o tecnología como *una* de sus manifestaciones concretas, y que le dan sentido a su desarrollo posible. En este desarrollo debería constatar, en suma, el balance de una participación proporcionada y mutuamente dependiente de cada una de tales manifestaciones culturales.

No sería justo finalizar este trabajo sin señalar la importancia y fecundidad de ciertas intuiciones gehlianas contenidas en su antropología de la técnica. Los reparos críticos que se han presentado con antelación, no deben oscurecer el hecho de que ciertas ideas de Gehlen, adecuadamente precisadas y complementadas con otros enfoques, resultan aportes significativos y fructíferos para la filosofía contemporánea de la técnica. A modo de ejemplo puede indicarse la necesidad de acercarse más ciertos puntos de vista estrictamente naturalistas sobre la técnica – como podría ser el del propio Gehlen -, enfoques que enfatizan sobre todo el impulso instintivo o biológico original, con otros de carácter cultural más amplio dentro de los que la técnica no se considera en forma meramente instrumental, sino como una manifestación más de la privilegiada “voluntad

general de creación” del ser humano (en este sentido son fundamentales las reflexiones de Ernst Cassirer sobre la forma simbólica ‘técnica’ incluidas en su ensayo de 1930 “Form und Technik”; cf. para más detalles Rosales R. 1993. La noción citada de voluntad se retoma de Rapp, quien también menciona la importante perspectiva cultural amplia sobre la técnica de M. Schröter, 1981b: 126).

En dicha interpretación de la voluntad está implícita, precisamente, la “apertura hacia el mundo” como constituyente central de la naturaleza humana en su interacción con la realidad. Esta insistencia de la antropología de la técnica respecto de la apertura humana hacia el mundo o naturaleza, debería también aprovecharse, así lo ha sugerido Huning (1986: 51), como una posibilidad de insistir en la urgencia de *religar* al ser humano con sí mismo y con la propia naturaleza. No cabe duda de que la reconciliación del género humano con su medio ambiente supone, a su vez, la recuperación de un sentido de responsabilidad total por los actos y obras que se desprenden de la libertad de intervenir técnicamente sobre la naturaleza.

## BIBLIOGRAFÍA

- BIMBER, B. 1996. “Tres caras del determinismo tecnológico”. En: M. R. Smith y L. Marx, Eds. *Historia y determinismo tecnológico*. Trad. E. Rabasco y L. Toharia. Madrid: Alianza, 95-116.
- BUBNER, R. 1984. *La filosofía alemana contemporánea*. Trad. F. Rodríguez Martín. Madrid: Cátedra.
- GEHLEN, A. 1986. *Anthropologische und sozialpsychologische Untersuchungen*. Reinbeck b. H.: Rowohlt. (Esta edición contiene: *Anthropologische Forschung*, 1961 y *Die Seele im technischen Zeitalter*, 1957)
- HUNING, A. 1986. “Homo faber. Der Mensch als Techniker”. En: K.-H. Volkmann-Schluck, u.a. *Theorie-Technik-Praxis. Philosophische Beiträge*. Schwerte: Katolische Akademie Schwerte.
- HUNING, A. 1990. “Deutungen vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart”. En: F. Rapp, Hg. *Technik und Philosophie*. Düsseldorf: VDI, 41-95.
- JASPERS, K. 1968. *Origen y meta de la historia*. Trad. F. Vela. Madrid: Revista de Occidente, cuarta edición.
- LORENZ, K. 1992. *Einführung in die philosophische Anthropologie*. Darmstadt: Wiss. Buchges., segunda edición.
- MEYER, H. 1986. “Zur ‘empirischen Philosophie’ Arnold Gehlens”, *Philosophia Naturalis*, 23, 399-423.
- MITCHAM, C. 1989. *¿Qué es la filosofía de la tecnología?*. Trad. C. Cuello Nieto y R. Méndez Stingl. Barcelona: Anthropos.
- PLATÓN. 1981. *Obras completas*. Varios traductores. Madrid: Aguilar, segunda edición.
- POPITZ, H. 1989. *Epochen der Technikgeschichte*. Tübingen: Mohr.
- RAPP, F. 1981a. “Die Technik als Fortsetzung der Evolution?”. En: F. Rapp, Hg. *Naturverständnis und Naturbeherrschung. Philosophiegeschichtliche Entwicklung und gegenwärtiger Kontext*. München: Wilhelm Fink Verlag, 145-60.
- RAPP, F. 1981b. *Filosofía analítica de la técnica*. Trad. E. Garzón Valdés. Buenos Aires: Alfa.

- RAPP, F. 1994. *Die Dynamik der modernen Welt. Eine Einführung in die Technikphilosophie*. Hamburg: Junius.
- ROSALES, R., A. 1993. "La técnica como 'forma simbólica' en la filosofía de Ernst Cassirer", *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, XXXI, No.74, 57-63.
- SACHSSE, H. 1972. *Technik und Verantwortung. Probleme der Ethik im technischen Zeitalter*. Freiburg: Verlag Rombach.
- SACHSSE, H. 1978. *Anthropologie der Technik. Ein Beitrag zur Stellung des Menschen in der Welt*. Braunschweig: Vieweg.
- SCHNÄDELBACH, H. 1986. "Nachwort". En: GEHLEN, A. 1986, 267-74.
- SCHNEIDER, H. 1989. *Das griechische Technikverständnis. Von den Epen Homers bis zu den Anfängen der technologischen Fachliteratur*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- STORK, H. 1977. *Einführung in die Philosophie der Technik*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- WINNER, L. 1977. *Autonomous Technology. Technics-out-of-Control as a Theme in Political Thought*. Cambridge, Mass. & London: The MIT Press.

## EL DISPONER

GERMÁN VARGAS GUILLÉN\*

*En la misma medida que el ser, el hombre se encuentra provocado, esto es, emplazado, a poner en lugar seguro lo ente que se dirige hacia él, como la sustancia de sus planes y sus cálculos, y a extender ilimitadamente tal disposición.*

*El nombre para la provocación conjunta que dispone de este modo al hombre y al ser el uno respecto al otro, de manera que alternan su posición, reza: com-posición. Habrá chocado este uso de la palabra, pero también decimos en lugar de «poner», «disponer», y no objetamos nada al uso de la palabra dis-posición. ¿Por qué no también entonces com-posición, si lo exige una mirada al estado de cosas?*

*Aquello, en lo que, y a partir de lo que, hombre y ser se dirigen el uno al otro en el mundo técnico, habla a la manera de la com-posición. En la posición alternante de hombre y ser escuchamos la llamada que determina la constelación de nuestra época. La com-posición nos concierne en todo lugar directamente. La com-posición tiene más ser, caso de que aún podamos hablar de esta manera, que toda la energía atómica y todas las máquinas, más ser que el peso de la organización, información y automatización.*

**Martín Heidegger: *Identidad y diferencia* (p. 83-85).**

Sumario: Este artículo está enfocado fenomenológicamente a comprender las estructuras de un mundo de la vida tecnologizado. En el primer párrafo se caracteriza el modo como se configura el campo de investigación filosófica sobre la 'tecnología'; en el segundo, se mira ésta como 'estructura del mundo de la vida'; en el tercero, se delinearán algunas de las categorías requeridas para la comprensión de una 'cultura tecnológica'; en el cuarto, donde se sienta la tesis del autor, se estudia el *disponer* como 'cambio de paradigma'.

**Introducción:**

La fenomenología se ha caracterizado como una postura filosófica, en todos los casos, crítica ante la posibilidad de *positivización* –o, dicho en otros términos: ante el peligro de “decapitar la subjetividad”– del *mundo de la vida*. En esta particular actitud ha convergido con la “hermenéutica existencial” –de M. HEIDEGGER– y con los francfortianos de la “teoría crítica”.

No obstante, para estas tres tendencias, el encuentro con la tecnología ha sido complejo.

Para HEIDEGGER, por ejemplo, en un primer momento parecía ésta ser una simple extensión de las ciencias y, en consecuencia, del proyecto moderno (HEIDEGGER, M.; 1929: 77); en un segundo momento, se la consideró como un ámbito propio de la cultura en el cual se hallan expresiones del antropocentrismo que, a nombre de la civilización, reduce el “mundo” a “depósito” (cf. HEIDEGGER, M.; 1955: 23); en un tercero se encuentra que la tecnología viene a ser “metafísica de la *Era Atómica*” (cf. HEIDEGGER, M.; 1956/7: 117).

Para H. MARCUSE la situación puede resumirse en dos grandes momentos. En el primero, se descubre la imposibilidad de ser autónomos en un mundo técnicamente mediado y, al mismo tiempo, nota cómo la tecnología “provee la gran racionalización para la falta de libertad del hombre” (1954: 186). En un segundo momento, parece cambiar, puede decirse, radicalmente de posición; entonces escribe:

La libertad, ciertamente, depende en gran medida del progreso técnico, del avance de la ciencia. Sin embargo, esto opaca con facilidad la precondition esencial: para poder convertirse en vehículo de la libertad, la ciencia y la tecnología tendrían que modificar su actual dirección y objetivos; tendrían que ser reestructuradas de acuerdo con un nuevo discernimiento: las exigencias del instinto vital. Entonces se podría hablar de una tecnología de liberación, producto de una imaginación científica libre para proyectar y diseñar las formas de un universo humano sin explotación ni lucha (1969: 19).

Obviamente, la fenomenología misma –hontanar desde el cual se fundan los planteamientos reseñados– se suma más a las críticas de un HEIDEGGER que al optimismo de un MARCUSE; no obstante, comprende cómo una postura crítica consiste, fundamentalmente, en una advertencia que reconoce los horizontes dentro de los cuales se desenvuelve el ser humano y, entonces, trata de explicitar cómo puede habitar allí y desplegarse intersubjetivamente el sujeto, construyendo mundo, abriendo perspectivas.

Por nuestra parte, hemos considerado que la “tecnología es –en el contexto histórico contemporáneo– una *estructura del mundo de la vida*” (VARGAS GUILLÉN, GERMÁN; 1996: 38-47); en otras palabras, que requerimos de ella de manera invariante para representarnos: la salud, las comunicaciones, el habitar, el transporte, la conservación de memoria, la diversión. Por tanto, queda como resultado que nos concierne interpelar: ¿cómo se incrementa la potencia, en este ámbito, de lo típicamente humano?

Ahora, entonces, son otros los interrogantes que nos conciernen:

- ¿Cómo ha sido recibida esta estructura en el campo de la reflexión filosófica, crítica?
- ¿Cuáles son las ‘categorías invariantes’ de la cultura, mundano-vitales, que se designan bajo el título: *tecnología*?
- ¿En qué radica la tipicidad del ‘cambio de paradigma’ que exige un mundo tecnológicamente donado?

### §1. La configuración del campo de investigación filosófica sobre la ‘tecnología’:

La propuesta de una *filosofía de la tecnología* tiene una considerable historia que va desde la metafísica hasta la dimensión más pragmática. Destaquemos algunos de esos elementos:

- En la línea metafísica se encuentran planteamientos como los expuestos por M. HEIDEGGER –provenientes de la fenomenología y desencadenados en tesis como las de MARCUSE– ya reseñados.
- En la dimensión pragmática, de corte de la *filosofía social* o de la *sociología del conocimiento*, se encuentran planteamientos como los de LANGDON WINNER, CARL MITCHAM e incluso JOSÉ SANMARTÍN.

Éstos se han dado a la explicitación del sentido de lo que se denomina “ciencia, tecnología y sociedad” (STS). El problema central de este movimiento radica en establecer una teoría crítica de la sociedad tecnológica, intentando caracterizar –como es el caso de L. WINNER (1987: 160-177)– unos criterios que garanticen el porvenir humano pese a las ‘errancias’ del mundo tecnológico. WINNER considera, por ejemplo, que la categoría fuerte para enfrentar el ‘peligro’ sería *riesgo*; pero, entendido que en una sociedad tomada por las nociones del ‘éxito’ y de la ‘aventura’ –como lo ha sido la sociedad norteamericana–, es necesario volver a la complejidad de una *teoría de los valores*, para establecer la jerarquía de lo que se pretende construir socialmente (op. cit.: 180-181).

- También aparecen planteamientos, si se quiere, de estirpe pragmática como los de M.A. BODEN o como los de H. SIMON, más orientados a comprender las posibilidades de construir “máquinas” que simulen procesos de pensamiento.

Para M.A. BODEN es posible intentar una solución pragmática a las interrogantes que en su momento se hicieron, en el origen de “Era Computacional”, tanto CHARLES BABBAGE como, especialmente, ADA LOVELACE. Tales interrogantes, según M.A. BODEN, se pueden resumir así: 1. ¿pueden “las ideas computacionales ayudarnos a comprender la creatividad humana”?, 2. ¿pueden “los ordenadores (ahora y en el futuro) llegar a hacer cosas que por lo menos *parezcan ser creativas*”?, 3. ¿puede “un ordenador llegar a *reconocer* la creatividad, en poemas escritos por poetas humanos, por ejemplo”?, 4. ¿pueden “los propios ordenadores *realmente* llegar a ser creativos”? (1994: 22).

Para SIMON, en ciencias:

Nosotros tenemos ahora cuatro indicios que permiten distinguir lo artificial de lo natural; podemos establecer un conjunto de límites relativos a las ciencias de lo artificial:

1. Las cosas artificiales son sintetizadas por el ser humano.
2. Las cosas artificiales pueden, aparentemente, imitar las naturales en muchos aspectos, mientras las naturales no.
3. Las cosas artificiales pueden ser caracterizadas en términos de funciones, objetivos y adaptación.
4. Las cosas artificiales están abiertas a la discusión, particularmente cuando ellas son diseñadas (1996: 5).

El último de estos puntos va a ser el determinante para él, pues, son “las ciencias del diseño aquellas en que se crea lo artificial” (110 y ss).

- Una cuarta postura es la de PIERRE LÉVY, sobre lo que él ha denominado *tecnociencia*. Éste considera que HEIDEGGER atribuye a la tecnología el valor que los medievales le dieron a Dios. El punto, por contraste, más persuasivo de este autor es el de que toda época tiene una técnica, que se expresa tanto en la escritura como en la multimedia; que, no obstante tal carácter tecnológico no siempre se reconoce por todos en los diversos horizontes donde se puede verificar su presencia. En esta valoración las nuevas tecnologías se ven como amenaza de lo sedimentado en la cultura y de lo que, en alguna medida, se ha naturalizado. Ha habido, pues, según LÉVY, una suerte de “perdón” a la escritura que ya no la hace ver como una tecnología más de las que se han desplegado en la cultura. Su observación es que:

El colmo de la ceguera se alcanza cuando las antiguas técnicas son declaradas culturales e impregnadas de valores, en tanto que las nuevas son denunciadas como bárbaras y contrarias a la vida. Como el que condena a la informática, pero no pensaría jamás en criticar la imprenta y menos aún la escritura. Es que la imprenta y la escritura (¡que son técnicas!) constituyen en demasía a este crítico como para que sueñe designarlas como extrañas. No ve que su manera de pensar, de comunicarse con sus semejantes e incluso de creer en Dios están condicionados por procedimientos materiales. Más profundamente, la técnica participa plenamente de lo trascendental histórico (LÉVY, P.; 1996: 5).

Este tipo de planteamiento filosófico nos pone frente al hecho de que las tecnologías más que en “culturales” o “aculturales” bien podrían ser clasificadas en “naturalizadas” o no en un contexto determinado.

- Una quinta posición es la que se deriva de los planteamientos de JEAN BAUDRILLARD (1988). Quizá el mayor aprendizaje que debemos tomar de ese horizonte investigativo

se refiere al hecho de que hay una serie de “nuevos lenguajes”. No podemos menos de preguntarnos: ¿cómo quedan las posibilidades de expresión filosófica frente a un mundo “semióticamente” mediado; “semiológicamente” donado?

En concreto, ‘situados en la situación’ de «Nuestra América», ¿cómo es posible incorporar, por ejemplo, las tecnologías de la información y la comunicación para rehabilitar “la razón de los vencidos”?; ¿cuáles son las condiciones bajo las que se puede desarrollar una “narrativa” a partir del punto de vista, expresándolo en la voz de sus protagonistas, de los “vencidos”?

## §2. La tecnología como ‘estructura del mundo de la vida’: ¿mercado o democracia?

Hemos considerado que la tecnología es parte integrante de nuestra representación simbólica del mundo; que la posibilidad de acceso a las tecnologías, como también a las ciencias y las demás “adquisiciones del espíritu”, es parte integrante de lo que puede ser llamado una “democratización de la democracia”.

Para ello, entonces, se acepta como presupuesto inicial que tener la información es – como lo ha expresado LYOTARD en su *Informe* (p. 14 ss)– tener acceso a las formas de competencia que caracterizan la nueva estructura de relación en las sociedades.

No obstante, resulta igualmente cierto que las posibilidades de acceso son diferenciales y estratégicamente reguladas en la sociedad. No todos los sujetos tienen posibilidades de manipular: el mismo **software**, con **hardware** de equivalentes condiciones, con dominio de las mismas bases de datos, con homólogas bibliotecas de soporte para los datos referenciados en la base, con la posibilidad de crear nuevas ofertas de información (manipulando tanto los “lenguajes de autor” como los “mercados” de información), con el dominio de dos o más lenguas para ofrecer los “productos” o tomar los existentes como posibles hontanares de nuevas producciones.

En suma, la tecnología, en cuanto estructura del mundo de la vida, se ha sometido a los mismos avatares que cualquier producto dentro de las reglas de mercado; sin que la idea de la hiperinformación como estrategia de la democracia pase de ser otro espejismo, ideológicamente difundido para situar nuevos mercados, para justificar la venta de los equipos que están saliendo del uso.

Ha sido especialmente WINNER quien ha mostrado más ilustrativamente el problema que venimos planteando:

Los argumentos políticos de los románticos de los ordenadores se basan en una serie de supuestos clave: 1) las personas están privadas de información; 2) la información es conocimiento; 3) el conocimiento es poder; y 4) el creciente acceso a la información mejora la democracia e iguala el poder social (1987: 128).

Por desgracia, la idea es totalmente equivocada. Confunde el total abastecimiento con la habilidad disciplinada para obtener conocimiento y actuar de manera efectiva, basados en ese conocimiento. En muchas partes del mundo se carece, desgraciadamente, de esa habilidad. Incluso algunas sociedades altamente desarrolladas aún contienen desigualdades crónicas en la distribución de la buena educación y de las habilidades intelectualmente básicas. El ejército de los Estados Unidos de Norteamérica, por ejemplo, debe, ahora, rechazar o dar de baja a un alto porcentaje de jóvenes que recluta porque, simplemente, no saben leer manuales militares (1987: 129).

En suma, queremos plantear que la tecnología, en cuanto estructura del mundo de la vida, tiene que ser objeto de una mirada filosófica, especialmente desde la periferia, relacionada con la economía política y con la geopolítica misma. Consideramos, pues, indispensable un estudio crítico –quién podría ponerlo en duda–; no obstante, de lo que se trata entre nosotros es de ver las inequidades norte-sur; las formas como unas y otras

clases en nuestra sociedad acceden o no a este componente parcial del “desarrollo” en que la tecnología se ha constituido.

Observaría, igualmente, que el fenómeno de la “globalización tardía de Occidente” nos ha puesto frente al hecho de que vía *Sky* o mediante otros servicios de *Cable*: nuestros intelectuales, nuestros administradores y nuestra dirigencia reciben su ‘pan espiritual’. Ahora, cuando las afugas de tiempo no dan cabida a la lectura, ni al debate; los servicios de televisión se han convertido en la manera de sostener el modo de representar simbólicamente el mundo de la vida.

La vida misma –entendida como pobreza, como conflicto, como inequidad o como insurrección– se ha convertido en entorno del sistema. Nuevas esquizofrenias: unos no ven el mundo efectivo por sus fundamentalismos; otros, porque la mediación simbólica les entrega –más que vivencias– “noticias”. Entonces, nos preguntamos: ¿cómo rehabilitar la “cosa misma” que es la experiencia de mundo, la construcción de la cultura? En suma, ¿cómo hacer de la experiencia una fuente efectiva de “sentido”?

### §3. Las categorías para la comprensión de una ‘cultura tecnológica’:

Al margen de la problemática aludida en el párrafo anterior –que, en nuestro entender, constituye el asunto más urgente de una posición nuestra frente a esta estructura– la reflexión filosófica tendrá que darse a la tarea de explicitar las *categorías del mundo de la vida tecnológicamente sedimentado*.

Provisionalmente, proponemos las siguientes como, quizá, *fundamentales*:

3.1. La *artificialidad*. Nuestra referencia a SIMON (1996) ha mostrado que ésta es una de las categorías relevantes en este caso. Una cultura tecnológica se dirige a la construcción de artefactos que o bien reemplazan una(s) función(es) humana(s) –como puede ser: el cálculo, la fuerza, la navegación, etc.– o bien crean una(s) nueva(s) expresiones de la ‘realidad natural’ –como puede ser el caso de las investigaciones tendientes a manipular los genes–.

3.2. La *eficacia*. Se encuentra en ella otra categoría fuerte de la tecnología. Desde LYOTARD se ha comprendido que ésta no se rige por parámetros de verdad. Ella es acogida social y culturalmente cuando su respuesta a un problema tiene el carácter concreto de una solución. En esta perspectiva, la tecnología cuenta a su favor con algo que pueda ser llamado *ergonomía*.

3.3. La *pragmaticidad*. En su forma más visible, la tecnología se nos ofrece como un conjunto de “aparatos” o de “cosas”. En últimas, la expresión más visible de una creación tecnológica es en la forma de un “tecnofacto”. Éste, al mismo tiempo, representa la consolidación de procesos de diseño como de resolución de problemas efectivamente diagnosticados en la sociedad (cf. SIMON, op. cit.).

3.4. El *riesgo*. Como lo hemos destacado en la obra de WINNER (1987: 181 ss.): las sociedades han encontrado una “moralidad” que opera y regula las transacciones tecnológicas, al parecer, al margen de los juicios de valor basados en las creencias o en los puntos de vista religiosos y deontológicos. Mediante la implementación de esta categoría se tiene a la vista la idea fuerte de establecer, en síntesis: ¿qué le pasa a una determinada sociedad, en un momento histórico definido, si adopta o nó una específica solución tecnológica?

3.5. La *estética*. Al lado de la pragmaticidad y de la eficacia, los “tecnofactos” entran por vía del mercado en la cultura en la medida en que interpretan o crean una determinada sensibilidad de manera estructurada. Lo “bello” –de modo más o menos conciente– es una de las dimensiones que tiene que plantearse el diseñador. Éste sabe



que un “tecnofacto” puede entrar en el mercado al mismo tiempo que otro, con valores de eficacia y rentabilidad equiparables en todo con sus propuestas rivales. Entonces, sometido a las “sacrosantas” leyes del mercado, los valores que determinan su elección están del lado de la estética y de la agresividad de las estrategias de venta.

3.6. El *diseño*. Ha sido en especial RICHARD COYNE (1997: 53-98) quien ha mostrado el lado más particular de la categoría a que estamos haciendo alusión. En principio, la tecnología encuentra en el diseño su total especificidad. Es cierto, él aparece como una suerte de ‘cosmovisión’ (*Weltanschauung*): sin él no se tiene una interpretación de la pregunta que social e históricamente demanda ser solucionada; esto es, él aparece como un determinante para consolidar lo que bien llamaríamos ‘espacio del problema’. Él, a su turno, es objeto de una prueba, o *test*, entre quienes plantean alternativas para enfrentar las situaciones. En su estructura se conserva la relación entre ‘*natura*’ y ‘*cultura*’, pues, por un lado mantiene a la vista los interrogantes relativos, por ejemplo, a los materiales; pero también concernientes a la forma como serán insertos en una solución particular.

No obstante todo lo anterior, R. COYNE se plantea la pregunta: «¿quién está al control?». Esta interrogante presenta de manera sintética las paradojas del diseño. En último término, una ‘solución’ concluye teniendo el carácter de una apuesta. Ella entra en el juego típico de lo que puede ser llamado el “círculo hermenéutico”.

3.7. El *mercado*. Lo hemos insinuado a través de toda nuestra presentación: el mercado es un determinante de la tecnología. En él se encuentra el punto exacto donde logra o no ser inserta en el sistema de reproducción simbólica. El mercado es, finalmente, el modo como se valoran las soluciones tecnológicas. Más aún, ¿de qué sirven posturas tecnocráticas y presuntamente tecnológicas no sometidas a las leyes *descarnadas* del mercado?

Entronca de manera clara la idea de la tecnología, en su dimensión pragmática, precisamente, con las regulaciones del mercado. En fin, baste recordar el cambio de perspectiva de una nación como la norteamericana de Carter –de “tecnología apropiada” producida bajo un cierto “proteccionismo de Estado”– a la política de Reagan –de producción tecnológica regulada por las leyes de la oferta y de la demanda– (cf. WINNER, L.; 1987: 101-102).

3.8. La *innovación*. A nadie escapa que los países, así como las empresas, han entrado en una competencia, derivada de la oferta y de la demanda, por generar alternativas de más bajo costo y más eficaces, para satisfacer a sus cada vez más exigentes potenciales compradores. La *innovación* se ha convertido en la estructura de despliegue de sugerentes –a veces pequeñas, otras veces grandes– variaciones sobre los modelos más o menos establecidos. La formación de tecnólogos y de una cultura tecnológica está íntimamente asociada a la capacidad sí de adoptar, pero sobre todo crear las variaciones sobre los productos más o menos declarados exitosos en el juego de la competencia.

3.9. La *estructura*. Frente a los relatos modernos de justificación, herederos de una forma jerárquica de organizar la sociedad; la tecnología parte del supuesto de que ‘una estructura no tiene ni corazón, ni centro’ (cf. FOUCAULT, MICHAEL; 1984: 201 ss.). En suma, lo propio y característico de una concepción entroncada en la tecnología es el reconocimiento de que todos los elementos tienen una función dentro del engranaje tanto “tecnofáctico” como social. En consecuencia, se trata de una dimensión fundamental de la tecnología toda vez que a través de ella se despliega el sentido mismo de la constitución del mundo, valga la redundancia, tecnológico, a saber, la íntima articulación e interdependencia de sus elementos.

3.10. El *disponer*. Consideramos que esta es una de las categorías centrales de la *Era Tecnológica* –que con M. HEIDEGGER, por igual llamamos: *Era Atómica*–. A ella dedicamos el siguiente y último párrafo de este estudio. En síntesis, puede observarse que el mundo ha dejado de ser objeto de “representación”, como en la modernidad– y ha comenzado, contemporáneamente, a ser un “horizonte” en el que –mediante “dispositivos”– el ser humano, interactuando culturalmente, “dispone” y “crea mundo”.

#### §4. El cambio de paradigma:

El cambio de paradigma de la ciencia a la tecnología, en su esencia, está dado como reflejo de un cambio de época. La primera está basada en lo que puede llamarse la *Época de la Imagen del Mundo*; la segunda, en cambio, es la que se puede comprender tan sólo a partir de la *Era Atómica*. A una y otra les concierne, por igual, una metafísica.

La *Época de la Imagen del Mundo* tiene como sustrato una metafísica de la *representación*; la de la *Era Atómica*, en cambio, la de la *disposición*.

A grandes rasgos:

Uno: *Representar* implica tener una subjetividad que, desde el punto de vista de su experiencia de mundo, *otorga sentido*. *Disponer*, en cambio, implica una experiencia subjetiva-intersubjetiva que *abre mundo*.

Dos: *Representar* implica crear una imagen de lo ente que se trata de validar hasta poder tomar (esa imagen), por «mundo verdadero»; *disponer* en cambio, es la tarea de «poner delante lo ente», generar *dispositivos (Gestell)* que operen como nuevos entes integrantes del mundo.

Tres: *Representar* es el proceso mediante el cual se explicita lo ente, su sistema, sus leyes de operación, su contexto. *Disponer* es construir mundo a partir de la idea (*eidós*)<sup>2</sup> semblanza producida, precisamente, desde una aptitud-actitud tecnológica. Desde la *idea* cita el sujeto las adquisiciones del saber para producir soluciones a los problemas; soluciones que *eidéticamente* son posibles de implantar.

Cuatro: *Representar* es la actividad que define al conocimiento como despliegue pictórico, creador de una imagen del mundo; *disponer*, en cambio, se equivale con las actividades decisivas de *moldear* y *modelar* el mundo. Consecuencia de estas dos actitudes, respectivamente, es el hecho de que en una, en la *representación*, se disocian las dimensiones: pensar y hacer, teoría y praxis, saber especulativo y saber práctico, cerebro y manos. En la *disposición* se reconcilian todas ellas y se articulan en la perspectiva de transformar sistemáticamente el horizonte vital.

Cinco: *Representar* tiene por objeto la ***praecisio mundi***, el recorte del mundo según unas idealizaciones que se construyen ***pro tempore***. El *disponer* tiene por objeto la ***mundi praecisio***, la captación del mundo posible tal cual resulte habitable por el ser humano.

Seis: A diferencia de la *representación* que es en sí, para sí, la *disposición* –aun cuando persiga los intereses más individuales– es para otros y con otros.

\*\*\*

Nuestra tesis es que parte de las tensiones que se viven en los procesos tanto sociales como políticos son debidos a un antagonismo proveniente de un *cambio de paradigma* de la que se llamaría *la era de la subjetividad* en la cual se podía contar con un sujeto protagónico; héroe de su propio relato; *era* susceptible de la autoridad y de la ordenación jerárquica del saber; al paradigma de la intersubjetividad, a la *era de la dispersión de relatos*, en la que los diversos sujetos y saberes «juegan» a proponer

alternativas de comprensión y de actuación sobre el mundo, en la que no hay un saber que corone y reine sobre los demás, en la que cada sujeto es una perspectiva de mundo.

La tensión producida por este cambio de paradigma impone que se transforme la manera como pensamos la ciencia desde la tecnología. Fue habitual pensar que el saber científico fundaba la tecnología, sus posibilidades de desarrollo. Es evidente que una de las mutaciones radica, exactamente, en que el régimen de la tecnología estriba en «abrir mundo», diremos, *eidéticamente*. Sobre esta base «sobreviene» el diálogo performativo que permite articular una construcción de *dispositivos* que alternativa, sistemática, eficaz y oportunamente solucionen problemas.

\*\*\*

De todos modos, tanto podemos hablar de *dispositivos* cuando planteamos lo relativo al mundo de la tecnología como podemos hablar de *disposición* para referirnos al contexto en el que se reproduce simbólicamente el mundo, el interactuar de los seres humanos. Más aún, hablamos de «disposición moral», pero –con igual sentido– hay campos aún más «positivos» en que ésta es aplicada, como cuando por ejemplo hablamos de «disposición legal».

En todos los casos en que se utiliza el título *disposición* se está señalando un *poner tesis* antecedido, un «traer delante», un prefigurar.

Cuando lo advertimos desde el punto de vista moral –o sea, teniendo en la perspectiva el proceso social y comunitario– pensamos «el modo» que se tiene como «acuerdo» para mantener una convivencia regulada o reglada por un conjunto de convenciones.

Si lo trasladamos al contexto ético –es decir, al punto de vista del sujeto que define su comportamiento personal con base en principios– la *disposición* tiene que ver fundamentalmente con una suerte de *templanza*, con el *temple de ánimo*: «estoy dispuesto a madrugar», «estoy *indispuesto* para tratar a fulano».

*isponer*, en cambio y a diferencia de lo que hemos señalado, no revela en su esencia una *actitud* –como la *disposición* que habla de lo previamente puesto o lo puesto por anticipado o lo tético–, sino de una actuación encaminada a..., suscitadora de..., previendo que... , para... .

*El dispositivo* por su parte es *un efecto*, valga decirlo con una redundancia, *con fuerza efectual*. Quiere esto decir que lo dispuesto sólo puede actuar en cuanto algo puesto y con funcionalidad *per se*. Veamos algunos ejemplos: el dispositivo para cerrar o “trancar” la puerta, el dispositivo de seguridad, el dispositivo anticonceptivo, el dispositivo para escribir –la pluma con la cual esparzo la tinta sobre el papel sobre el cual escribo, la computadora y el **software** procesador del texto–. Llamemos a cada uno de estos dispositivos *efectos*: objetivaciones de una idea que se ha aportado como medio o mediación para solucionar un problema: que la puerta no se abra, que no triunfe el vandalismo en una circunstancia dada en la ciudad, que no se conciba, que se pueda objetivar el pensamiento.

Ahora bien, en cada caso el *dispositivo* –valga de nuevo otra redundancia– *dispuesto* no opera: si no hay puerta, intento de asonada, relación sexual, escritura. Más aún, sin contexto operacional el *dispositivo dispuesto y puesto* para cumplir una función se convierte, más bien, en un *fósil*.

También mi disposición a levantarme temprano pierde todo sentido si... (la variedad es amplia:) no hay objetivo para ello, no me despierto a tiempo, no me encuentro bien de salud, no me es más motivante que quedarme en cama, no hay buena temperatura, en fin, no es más relevante obrar que mantener la inacción.

Veamos, pues, qué característico del dispositivo es su *disponibilidad*; pero no por estar dispuesto entra en operación. Su funcionamiento depende de ser o no *reclamado* como un *útil*. Cuando corresponde a una exigencia o reclamo o llamado del mundo vital; cuando, nacido o –más exactamente– puesto delante por un problema es o puede ser, obra o puede obrar como una solución eficaz o, al menos, provisionalmente satisfactoria.

Puestos delante por las exigencias del mundo de la vida, los *dispositivos*, reclamados por ese mismo mundo vital, se tornan efectuales cuando, por así decirlo: cumplen el llamado. En ese sentido los *dispositivos* mantienen tanto en su origen, como en su desenvolvimiento lo que podemos señalar como su *condición moral*. Ellos son «modos de ser» que obran como «modos de hacer»; en su estructura efectual se objetiva la *disposición* tomada por sus diseñadores y constructores. Ellos revelan la postura previamente tomada (no digamos ni racional, ni deliberada, ni concientemente) en las diversas perspectivas mundano-vitales tanto de sus diseñadores como de sus constructores. Las precomprensiones de lo bello, lo cómodo, lo ergonómico, lo eficaz, lo cognitivo y lo justo.

La conformación de los *dispositivos* tiene la peculiaridad de ir haciendo visible lo que sólo era intuitivamente visto. Cada vez que se realiza un *dispositivo*, paradójicamente, éste sólo explicita en un nivel las posibilidades abiertas en una peculiar intuición. De ahí que, como ya hemos señalado, *disponer* es abrir *mundo*. La dinamicidad de la vertiginosa modificación y “mejoramiento” de los *dispositivos* –además de las consabidas implicaciones en el mercado– se explican por las posibilidades de explicitar bajo nuevos sentidos y perspectivas la intención primera o generadora (la máquina de cálculo o computadora de von Neumann, es un caso).

De ahí que la *disponibilidad* del *dispositivo* se pueda comprender como la esencia del *disponer*. Vemos que en el *dispositivo* no sólo se está objetivando un sentido del mundo o de lo ente. Lo *antepuesto* es la posibilidad misma de *poner* en una determinada dirección el sentido de lo ente. El sentido abierto y objetivado en el dispositivo es sólo un indicio de las múltiples posibilidades (de sentido). Éstas se van realizando tanto en forma de uso implícitas y/o explícitas en el *dispositivo* como en las reelaboraciones a que da lugar para nuevas construcciones (ideaciones, primero; es decir, nuevos diseños y posteriores consolidaciones).

Ahora bien, ¿el tránsito del *estar-disponible* al *dispositivo* está marcado por una acción de la *voluntad*? En efecto, es la primera forma como percibo el fenómeno: “yo dispongo”. ¿Pero lo hago para mí mismo?

La problemática que menciona la *voluntad* parece dar primacía al *sujeto* (egológica o céntricamente situado en el yo). No obstante, lo que se debe señalar es que hay una “voluntad de expresión” que podemos diferenciarla de una “voluntad de verdad”. La primera es, por así decirlo, un “resorte” de la disposición que se objetiva como dispositivo. La segunda queda aún “anclada” al mundo de la representación.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAUDRILLARD, JEAN. (1988). *Revenge of the Crystal: Selected Writings on the Modern Object and Its Destiny, 1968-1983*. Leichhardt, NSW, Australia, Pluto Press. (Trans. Paul Foss and Julian Pefanis).
- BAUDRILLARD, JEAN. (1988). *Simulacra and simulations*. In: *Jean Baudrillard Writings*. California, Standford University Press, p. 166-184.
- BODEN, MARGARET A. (1994). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Barcelona, Ed. Gedisa, 404 p.
- COYNE, RICHARD. (1997). *Designing Information Technology in the Postmodern Age. From Method to Metaphor*. Massachusetts, The MIT Press; 399 p.
- FOUCAULT, MICHAEL. (1984). *La arqueología del saber*. México, F.C.E., 355 p.
- HEIDEGGER, MARTIN. (1929). *¿Qué es metafísica?* Bs. As., Eds. Siglo XX, 1970, 112 p.
- HEIDEGGER, MARTIN. (1955). *Serenidad*. Barcelona, Ed. Ódos, 1994, 87 p.
- HEIDEGGER, MARTIN. (1957). *El principio de identidad*. En: *Identidad y diferencia*. Barcelona, Ánthropos Editorial del Hombre, 1990; p. 60 – 97.
- HEIDEGGER, MARTIN. (1956/7). *La constitución ontoteológica de la metafísica occidental*. En: *Identidad y diferencia*. Barcelona, Ánthropos Editorial del Hombre, 1990; p. 98 – 157.
- HEIDEGGER, MARTIN. (1985). *La pregunta por la técnica*. En: *Época de filosofía*. Barcelona, Año 1, Número 1, p. 7-29.
- HEIDEGGER, MARTIN. (1996). *La época de la imagen del mundo*. En: *Caminos del Bosque*. Madrid, Alianza Universidad; p. 75-109.
- HEIDEGGER, MARTIN. (1994). *Hacia la pregunta del ser*. En: *Acerca del nihilismo*. Barcelona, Ed. Paidós; p. 71-127.
- HOYOS VÁSQUEZ, GUILLERMO & VARGAS GUILLÉN, GERMÁN. (1997). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de la investigación en ciencias sociales: Las ciencias de la discusión*. Bogotá, ASCUN-ICFES; 265 p.
- LANDOLT, EDUARD. (1967). *Gelassenheit di Martin Heidegger*. Milano, Distribuzione Marzorati; 320 p.
- LÉVY, PIERRE. (1996). *La técnica no es un ídolo. Siete tesis sobre tecnociencia*. En: [http://www.iztapalapa.uam.mx/iztapala.www/topodrilo/23/td23\\_07.html](http://www.iztapalapa.uam.mx/iztapala.www/topodrilo/23/td23_07.html). Traducción de Rafael Farfán. Original francés tomado de la *Revista L'esprit*.
- LYOTARD, JEAN FRANÇOIS. (1990). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. México, Red Editorial Iberoamericana.
- MARCUSE, HERBERT. (1954). *El hombre unidimensional*. Barcelona, Ed. Seix Barral, 1972; 287 p.
- MARCUSE, HERBERT. (1969). *An Essay on Liberation*. Boston, Beacon Press.
- MEDINA, MANUEL & SANMARTÍN, JOSÉ (Eds.). (1990). *Ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona, Ánthropos Editorial del Hombre, 222 p.
- SIMON, HERBERT A. (1996). *The Sciences of the Artificial*. Massachusetts, The MIT Press; 231 p.

VARGAS GUILLÉN, GERMÁN. (1996). *La tecnología: Estructura del mundo de la vida*. En: *Memorias - 1er. Congreso Latinoamericano y Primero Colombiano de Educación en Tecnología (EDenTEC 96)*. Santafé de Bogotá, U.P.N.; p. 38-47.

VARGAS GUILLÉN, GERMÁN. (1997). *La pregunta por la técnica en «Serenidad» de Martin Heidegger*. En: *Revista Educación en Tecnología*. Semestre II, 2 (2) 97, p. 31-43.

WINNER, LANGDON. (1987). *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*. Barcelona, Ed. Gedisa, 208 p.

## LA BUROCRATIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA: La implantación del decreto orgánico de noviembre 1º de 1870 en el Estado de Cundinamarca

JORGE ENRIQUE GONZÁLEZ ROJAS \*

### EL CONTEXTO HISTORICO

En la construcción del Estado colombiano a lo largo de la primera mitad del siglo XIX se fueron definiendo paulatinamente las diferentes opciones políticas y filosóficas sobre las metas y propósitos comunes que lo debían guiar. En ese sentido se fueron delineando las diferencias conceptuales entre las dos grandes colectividades políticas que han perdurado hasta nuestros días: el partido conservador y el partido liberal.

Antes de 1849, cuando se definieron los programas políticos de cada una de esos partidos, tenemos antecedentes que anuncian las diferencias entre ellos. No fueron muy marcadas en el plano de la conducción de los asuntos económicos, en los que si bien se presentaron diferencias de opinión en cuanto al grado de apertura de la economía respecto del comercio exterior, no se presentaron debates profundos sobre los temas capitales de la vida económica de ese periodo, como son, la tenencia de la tierra, la mano de obra esclava, el trabajo de los indígenas, la explotación minera, el comercio interno y la producción artesanal.

Esos temas principales y otros que fueron cobrando mayor significación con el paso del tiempo, no constituyeron elementos de la discusión que fueran el *leitmotiv* de una definición original de los partidos políticos colombianos. Por el contrario, los temas relacionados con la organización del poder público ejecutivo, dieron origen a encarnizadas controversias en torno a las bondades de la organización federal o de la centralista. Otro tanto ocurre con las relaciones entre el Estado y la iglesia católica, en la que el tema de la secularización de los hábitos y los comportamientos estatales, generaron una marcada separación entre sectores de la vida política.

La manera como se expresa ese conflicto en la vida colombiana de la época, es a través de la controversia sobre las concepciones filosóficas que fundamentaran la organización jurídica y administrativamente el Estado, en función de una orientación utilitarista, a la manera de los planteamientos de Jeremy Bentham., o en la dirección de las corrientes tradicionalistas que propugnaron por una estrecha relación entre el derecho natural y una concepción cristiana, como guías insustituibles para la búsqueda del bien común. En ese orden de ideas se producen las diferentes orientaciones que se dieron a la vida cultural en sentido extenso, es decir, a las diversas manifestaciones simbólicas que orientaron la acción colectiva, pero muy particularmente al poderoso mecanismo de la educación que para ese periodo sirve de instrumento para la reproducción y actualización de las formas de sensibilidad y de socialización, aunado al no menos poderoso trabajo de adoctrinamiento de la iglesia católica.

A mediados del siglo XIX, una vez definidos los programas de los partidos políticos, se produce lo que se ha denominado como "la revolución de medio siglo", esto es, una serie de disposiciones gubernamentales destinadas a plasmar en la organización estatal los principios del liberalismo político. Se consagraron constitucionalmente una amplia variedad de libertades humanas, fenómeno que con dificultad se podría encontrar en esa época en otras latitudes. Fue tan desmesurado ese propósito que se llegó a plantear que la condición ideal para gobernar era la promulgación del máximo de libertades y la disminución al mínimo de la actividad de regulación del Estado. Esta coyuntura originó la declaratoria de soberanía absoluta de las regiones que conformaban el territorio de la

nación, que pasaron a considerarse como Estados libres y soberanos. Con esos antecedentes se prepara la formación de la Confederación Granadina y luego los Estados Unidos de Colombia.

En el plano económico y social, la orientación liberal del gobierno lleva a la frustración de las esperanzas de algunos sectores urbanos relacionados con la actividad artesanal que se asociaron en un comienzo a las medidas reformativas, dado que su actividad productiva entra en un periodo de estancamiento frente a la competencia que representaban los productos importados libres de gravámenes. Estos antecedentes preparan las manifestaciones de descontento del artesanado y la separación de sectores al interior del liberalismo, donde aparecen dos sectores claramente diferenciados: de una parte los denominados radicales liberales, caracterizados por su apego doctrinario a la eliminación de las restricciones de cualquier tipo a la libertad individual, sin tener suficientemente en cuenta las limitaciones institucionales o culturales; de otra parte aparecen los denominados liberales draconianos, apelativo usado por sus antagonistas para recordar la aceptación de ese grupo de las medidas de pena de muerte para los delitos mayores, pero que en realidad se trataba de un sector del liberalismo de carácter pragmático que encontraba peligroso el establecimiento de medidas doctrinarias que pudieran desestabilizar el orden social.

En esas circunstancias la división al interior del liberalismo estaba dada y las condiciones sociales antes mencionadas precipitaron las alianzas entre los liberales draconianos con sectores del conservatismo para evitar la continuación de las medidas liberales a ultranza. El antecedente de la Confederación Granadina fue un corto periodo dictatorial en el que se buscó detener el ímpetu reformista de los radicales, luego del cual fue posible que se buscara en el régimen confederado una especie de pacto de no agresión, en el que la soberanía de cada Estado garantizaba la aplicación de las concepciones de cada grupo político sobre la organización estatal. Los radicales liberales se dieron a la tarea de poner en práctica sus concepciones en algunos de los Estados soberanos donde logran el dominio político. Tal fue el caso del Estado de Santander en donde las doctrinas radicales se pusieron en práctica, siendo muy sensible el grado de desarrollo que alcanzó el sistema educativo, el cual, a la postre, servirá de modelo para la reforma que se produce a partir de 1870 en todos los Estados del Unión.

El pacto de no agresión que en la práctica significaba el régimen confederado, fue roto muy pronto, produciéndose acciones intervencionistas de parte del Presidente conservador de la Confederación, Mariano Ospina Rodríguez. Esas intervenciones propiciaron el levantamiento insurgente de los liberales, tanto radicales como draconianos, con lo que se produce una guerra civil que en forma temporal une a los sectores liberales antes en discordia. Una vez depuesto el Presidente de la Confederación, se prepara una reforma constitucional, para acentuar aun más la soberanía de los Estados y garantizar al máximo las libertades individuales. En esas circunstancias surgen en 1863 los Estados Unidos de Colombia y se da comienzo a una vida institucional en la que se trata de mantener en precario equilibrio entre los sectores del liberalismo. En forma gradual la corriente radical se apodera de los cargos políticos principales en el gobierno de la federación y en algunos de los principales Estados soberanos (Santander, Cauca, Santander, Cundinamarca).

La obra de gobierno de los radicales puso en evidencia dos grandes problemas estructurales de la organización federal. En primer término, el efecto deletéreo que llevaba consigo la soberanía de cada Estado, lo que conduce a un progresivo debilitamiento de la unidad nacional. En segundo lugar el desgaste político que significa establecer un régimen político hegemónico, con el que quisieron conservar la pureza



doctrinaria de las orientaciones del Estado federal. Respecto del primer punto, los gobiernos radicales buscan el establecimiento de algunos elementos de unidad nacional, a través de medidas de tipo centralista, que fueron muy evidentes en la manera como conciben la organización y las funciones de la educación pública. En cuanto al segundo aspecto enunciado mas arriba, ese desgaste se expresa en los cuestionamientos a la legitimidad del poder político de los gobiernos radicales.

Frente a esos dos grandes problemas surge la estrategia de desarrollar el sistema educativo para que sirva a los propósitos de apuntalar la unidad nacional y a fundamentar la legitimidad del poder político de los radicales. Los procesos históricos que sirven a esos propósitos son la organización de la instrucción pública, primero en los estudios superiores o universitarios y posteriormente en la educación primaria. Luego de prolongados debates que se producen desde 1864, tres años después se organizan los estudios universitarios, con la fundación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, con el propósito de que desde allí se fundamentara la reforma a la educación primaria. La envergadura del propósito de poner en funcionamiento a la universidad y los obstáculos que tuvo que enfrentar en esa primera etapa, impidieron que se desarrollara pronto la reforma a la educación primaria. Por ese motivo fue preciso establecer una legislación particular para organizar ese ramo de la enseñanza y buscar la consolidación del sistema educativo que se buscaba.

## **CARACTERISTICAS GENERALES DE LA REFORMA EDUCATIVA**

Una estrategia central en el proceso de institucionalización de lo educativo por parte de los gobiernos liberales-radicales tuvo que ver con el establecimiento de una jerarquía de tipo burocrático que se ocupó de la administración, la enseñanza y la inspección de las actividades pedagógicas en los diferentes Estados de la Colombia del periodo federal.

El tipo de organización al que se refiere en este caso encontró importantes antecedentes en el tipo de jerarquía utilizado en instituciones como la iglesia católica, los ejércitos reales y la administración colonial española, tanto como en la incipiente organización de la que se dotó el orden republicano luego de la emancipación del régimen colonial. La organización del poder público en el nuevo orden republicano no tuvo mayores inconvenientes para suplantar a las autoridades y formas de dominación política y económica de tipo colonial, pero en lo que respecta a la jurisdicción eclesíastica en asuntos como la religión, la vida cotidiana y en particular en la educación si enfrentó notables dificultades.

Antes de los regímenes liberal-radicales del periodo federal el poder de la iglesia católica fue enfrentado de manera frontal por las administraciones de los presidentes Francisco de Paula Santander y José Ignacio de Marquez, quienes lograron cuestionarla en lo atinente a sus relaciones con el poder estatal, para lograr deslindar el radio de jurisdicción del poder público secular. El intento de extender el cuestionamiento a otras esferas de la actividad social, en particular el interés por sustraer de su influencia a las actividades educativas no logró sus propósitos y los adelantos que se registran obedecen a imposiciones del poder ejecutivo que no contaron con la aceptación de los asociados, lo que más tarde daría lugar a la creación de focos de resistencia muy importantes que se abanderarían de la causa religiosa, reclamando sus derechos y, sobre todo, la legitimidad de su causa civilizadora.

La jerarquía eclesíastica no se ocupó exclusivamente del asunto educativo. Desde ese punto de vista es preciso indicar que la organización interna de la iglesia católica cumplía varios propósitos, subordinados por el principio rector de la evangelización, el que a su turno puede ser comprendido como la incorporación de interpretaciones de tipo cristiano al mundo material y especialmente al mundo espiritual en forma de

racionalizaciones que debían ser el fundamento de las manifestaciones culturales de todos los miembros de la congregación. La organización burocrática a que se refiere este aspecto tiene otros fundamentos y otras son sus orientaciones.

En primer término se trata de una manifestación del poder político representado en el ejercicio del poder ejecutivo por un grupo de actores sociales identificados con los principios filosóficos que orientaron su actividad pública. Los presidentes liberales-radicales compartían idénticas concepciones acerca de la naturaleza del Estado federal, entendido como el garante de las libertades sociales; también fue semejante su interés por el desarrollo material enfocado hacia la extensión de las vías de comunicación (terrestres, fluviales, telegráficas); además fue uniforme el interés para lograr la universalización de la instrucción primaria, de tal manera que cada ciudadano estuviera alfabetizado, bajo el supuesto de que esta medida garantizaría el pleno ejercicio de sus deberes y derechos ciudadanos.

No obstante que estos principios pudieran desvirtuarse en el ejercicio del poder ejecutivo o legislativo por la presión de las circunstancias del momento, es posible identificarlas como rasgos distintivos de la dirección del Estado en el periodo aquí estudiado. Para una mayor precisión puede añadirse que aunque antes de 1870 es posible encontrar otras manifestaciones de tipo burocrático, como rasgo distintivo de la acción del Estado republicano e incluso del Estado colonial en la educación, es a partir de la expedición e implantación del decreto orgánico del 1º de noviembre de 1870 cuando se diseñó una estrategia tan vasta y ambiciosa para transformar de manera sensible los fundamentos y orientaciones de nuestra cultura nacional.

En tanto que se trata de una manifestación del poder político estatal, la burocracia requiere en forma indispensable de la legitimidad de su autoridad. En este caso se trata de que el poder estatal al nivel de toda la federación colombiana gozará de la legitimidad para ejercer la dominación legal, entendida ésta en el sentido que la propone Max Weber, es decir acorde a un ordenamiento jurídico racional. En efecto unos años más adelante, la legitimidad del poder ejecutivo fue seriamente cuestionada durante el periodo federal. Desde ese punto de vista puede interpretarse que las continuas insurrecciones al nivel regional, así como la guerra civil de 1876-1877, se convirtieron en las expresiones más desesperadas de socavar la legitimidad del gobierno federal sustentado en el ordenamiento jurídico del Estado de derecho federal, al señalar los opositores a ese régimen la existencia de sensibles atentados a las leyes naturales y a la tradición, con lo que se pretendió desvertebrar la autoridad moral de los gobernantes de la época.

La forma como fue presentada una alternativa de dominación por parte de los opositores a los regímenes liberales-radicales, consistió en enfrentar la cultura laica, concepción que sirvió de soporte al Estado de derecho federal, para suplantarla por una concepción católica en la que se diera el pleno reconocimiento del origen divino de la autoridad de los mandatarios civiles y, especialmente, en el reconocimiento social de la autoridad y la legitimidad de los patriarcas de la iglesia católica quienes debían ser considerados como los representantes del poder divino.

Por ejemplo, en cuanto concierne a la coincidencia de factores políticos y religiosos, tenemos que en el Estado del Cauca, donde se inició la revuelta civil de 1876, Monseñor Alberto Bermúdez hizo las veces de líder carismático y de patriarca de la Iglesia, mostrando una gran beligerancia contra la autoridad civil. En el Estado de Cundinamarca correspondió al influyente Monseñor Arbeláez ejercer una posición relativamente moderada, ya que la labor de debilitamiento de la legitimidad estatal chocaba en ese Estado con mayores dificultades.

Desde posiciones moderadas o beligerantes, los jerarcas de la Iglesia Católica y los sectores que los acompañaron, coincidieron todos en la labor de cuestionamiento de la

legitimidad del orden político sustentado por los líderes del liberalismo-radical, socavando sistemáticamente su legitimidad hasta dejarla sin piso hacia finales de la década de 1870 y de esa misma manera lograron también desmontar el andamiaje burocrático de la educación

A continuación pasaremos a examinar las principales características de la reforma educativa contenida en el decreto orgánico del 1º de noviembre de 1870.

## LA CENTRALIZACION

La concepción centralista que se revela en este estatuto educativo se puede observar en su propósito explícito de unificar y sistematizar el proceso de la instrucción pública para todos los Estados de la Unión, previa aceptación de los órganos legislativos de cada uno de éstos. Como antecedente importante de ese proceso de centralización tenemos la organización de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, que desde los debates parlamentarios que precedieron a su fundación en 1867 expresaba una marcada intención centralizadora en un régimen federal. Esa aparente paradoja se resuelve cuando se comprende que frente a los síntomas de desintegración que se presentaban en una organización social caracterizada por el fuerte acento de los intereses regionales, que se lograron mitigar en la forma federal de gobierno, se requería de un factor aglutinante que permitiera garantizar el mínimo de identidad colectiva. Ese elemento fue la educación y la estrategia organizativa fue la centralización.

En la circular que envió el Secretario de lo interior y relaciones exteriores para comunicar a los Estados federados del nuevo estatuto orgánico de la educación, declaraba la intención del poder ejecutivo federal para garantizar la uniformidad del sistema de instrucción pública, que a pesar de que encontró una férrea oposición de algunos de los gobiernos seccionales de los Estados, de todas maneras se haría efectiva por medio de los establecimientos educativos costeados con recursos del gobierno nacional. Se indicaba en esa circular lo siguiente:

Remito a usted el decreto ejecutivo orgánico de la instrucción pública primaria, respecto al cual el Presidente me ha encargado hacer a usted las siguientes observaciones:

Al hacer uso de las amplias autorizaciones que confirió al poder ejecutivo la ley de 2 de julio de 1870, él juzgó que no debía limitarse a organizar los establecimientos costeados con fondos nacionales, y que era llegada la oportunidad de dar cumplimiento al artículo 13 de la ley del 30 de mayo de 1868, el cual dispone que el gobierno nacional promueva con los gobiernos de los Estados los arreglos conducentes para reducir a un sistema uniforme la instrucción pública en toda la nación.<sup>2</sup>

La aceptación del Decreto Orgánico por parte de los Estados significaba que la organización burocrática en él diseñada se pondría en ejecución, contando para ello con fondos locales y también con las ayudas del gobierno nacional. En el caso del Estado soberano de Cundinamarca esta norma no sólo fue aceptada, sino que fue implantada y mejorada en forma considerable gracias al empeño y cuidado de los funcionarios a su cargo, lo que resultó decisivo para el desarrollo de la reforma a la instrucción pública primaria, dado el valor estratégico de su posición como sede del gobierno Federal y de los órganos más importantes del poder público.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Circular. Estados Unidos de Colombia. Poder ejecutivo Nacional. Secretaria de lo interior y relaciones exteriores. Departamento de instrucción pública. N° 12. Bogotá, 4 de enero de 1871.

<sup>3</sup> No todos los Estados aceptaron el decreto orgánico; así por ejemplo en el Estado Soberano de Antioquia se emite el decreto 186 de 1871 que dice "Artículo único: no se acepta en el Estado el decreto expedido por el poder ejecutivo de la Unión el 1º de noviembre de 1870, orgánico de la instrucción pública primaria. Dado en Medellín, en 3 de octubre de 1871". Leyes y decretos del estado Soberano de Antioquia expedidos por la legislatura en sus sesión de 1871. Medellín Imprenta del estado, 1872, pág. 67.

En el Estado de Cundinamarca a partir de 1871 con Enrique Cortés, quien más tarde sería Director general de instrucción pública para toda la Unión y luego con Dámaso Zapata quien se ocupó de esa Dirección en Cundinamarca desde 1872 hasta 1879, los lineamientos de la reforma educativa se implantaron aún contra las dificultades que se sucedieron luego de la contienda civil de 1876-1877. Incluso en las postrimerías de la vigencia de esta organización, Constancio Franco, director de instrucción pública del Estado de Cundinamarca en los albores del periodo de la regeneración, conservaba el diseño contenido en esa norma.<sup>4</sup>

El decreto orgánico se caracterizó por contener las atribuciones oficiales de cada uno de los cargos administrativos y por establecer el principio de la jerarquía funcional. A la cabeza del ramo de instrucción pública se encontraba el Director general, funcionario dependiente en forma directa del poder ejecutivo nacional. El título II del capítulo I en el decreto orgánico señala que “La Dirección general de la instrucción pública corresponde al poder ejecutivo, y estará a cargo del Secretario de lo interior y relaciones exteriores (artículo 5º)<sup>5</sup>, también se especificaba la creación de una oficina central dependiente de la Secretaría de lo interior que se ocuparía de la dirección general de la instrucción pública primaria, la que estaría a cargo de un director general ( D.O.artículo 6º).

Las atribuciones de ese cargo están señaladas en el artículo 9º y se indican un número de 14, todas consecuentes con el principio de la centralización, por ejemplo: adoptar los textos para la enseñanza en las escuelas, formar programas minuciosos que comprendieran todos los aspectos a que habría de sujetarse la enseñanza de cada materia en las escuelas, adquirir los textos para las escuelas, rendir informe al final de cada año sobre la marcha de la instrucción pública ,ejercer la suprema inspección de la instrucción pública en todos sus ramos.

En síntesis, en cuanto a su jerarquía funcional, la cúpula del poder de la instrucción pública se organizó así: el poder ejecutivo, por medio de uno de sus Secretarios crea una oficina central que está a cargo de un Director general para toda la unión. De las atribuciones legales de éste último se desprende la posibilidad de proponer al poder ejecutivo los candidatos para la dirección de este ramo de la administración en cada Estado, siendo de su fuero la suspensión en caso de mal ejercicio de sus funciones. No obstante, como expresión del equilibrio de fuerzas imperantes entre las regiones y el poder ejecutivo de la Unión, se conserva la posibilidad de que los Directores seccionales sean removidos por el poder ejecutivo de cada Estado.

Para colaborar en las labores de los Directores seccionales estos contaban con dos *oficiales* a quienes podían nombrar y remover libremente. En la labor de los oficiales se puede encontrar otros rasgos importantes propios de la organización burocrática. Además de tener claramente establecida su jerarquía funcional (línea de poder) y sus atribuciones, se les exigía competencias profesionales comprobables por medio de examinación. En este caso se trataba de la facultad para trabajar con documentos oficiales y colaborar en la marcha de los Consejos fiscales de instrucción pública, es decir en labores de tipo contable.

Para garantizar el cabal funcionamiento de la organización dada a la instrucción pública se creó para cada Estado un ente encargado de administrar los asuntos fiscales

---

<sup>4</sup> A partir del 1º de abril de 1880, Rafael Núñez asume la presidencia de los Estados Unidos de Colombia y comienza a desarrollar el proyecto político de la *Regeneración*, uno de cuyos principales aspectos consistió en desarticular la organización de la educación pública diseñada por los gobiernos liberales-radicales, con lo cual se logró la neutralización del proyecto cultural puesto en marcha hasta entonces. Según el testimonio de Constancio Franco responsable de la educación primaria en Cundinamarca a comienzos de la década de 1880 se había tratado de conservar la estructura original de la reforma de 1870. Informe del director general de instrucción pública de Cundinamarca para el secretario de instrucción pública nacional y la legislatura de 1880. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1880, pág. 23

<sup>5</sup> En lo sucesivo se citaran los artículos correspondientes al Decreto orgánico de noviembre 1º de 1870 como D.O.

de la educación, cuya labor se revelaría de singular y estratégica importancia. Para el Estado de Cundinamarca fue creado por la ley cundinamarquesa del 23 de enero de 1872, el denominado Consejo fiscal de educación pública que se encargó de superar los inconvenientes de tipo económico que se hicieron presentes durante los primeros años de vigencia de la reforma educativa.<sup>6</sup>

En el título V del decreto orgánico de 1870 se estipuló la forma de administrar los gastos de la instrucción pública ( D.O. artículos 244-255). Los recursos provenían de la nación, los Estados y los distritos. En cuanto a la nación, su participación se dirigió a garantizar el propósito de garantizar la unificación del sistema educativo que pretendía desarrollar. Su inversión se destinaba a 1) consolidar el monopolio en cuanto a la formación de educadores en las escuelas normales, 2) fomentar la uniformización de los textos y útiles escolares, 3) establecer un patrimonio intelectual homogéneo en toda la nación, gracias al establecimiento de bibliotecas populares circulantes, 4) el sostenimiento de los directores de instrucción pública, agentes directos del poder ejecutivo de la Unión, por medio de la dirección general de instrucción pública.

A cargo de cada Estado fueron asignados: 1) los gastos de los Consejos de instrucción y la inspección escolar, 2) el sostenimiento de las escuelas rurales, 3) el auxilio a los distritos menos pudientes. Esta legislación establecía que el aporte de los Estados no debía ser inferior a aquel que aportara la nación.

En cuanto a los Distritos, fue a esta jurisdicción a la que se le entregó el auspicio y mantenimiento de los bienes materiales necesarios para el funcionamiento de las escuelas. Sus atribuciones a este respecto consistieron en: 1) la construcción y conservación de los inmuebles, 2) el aporte y conservación del mobiliario, 3) el pago de los empleados de las escuelas primarias, 4) los pagos de la inspección local, 5) la provisión de vestidos a los niños indigentes para que pudieran concurrir a las escuelas en condiciones dignas.

De acuerdo a esta disposición quedó establecido que para el funcionamiento de las escuelas sería indispensable el soporte económico de los Distritos. Esta organización jerárquica y funcional necesitaba de cierta compaginación entre los tres niveles administrativos (Nación, Estados, Distritos), de tal forma que si la base del sistema burocrático, esto es los Distritos, funcionaban adecuadamente, sería posible garantizar la operación y ampliación progresiva del sistema educativo.

La heterogeneidad de tipo económico y de tipo político determinó en buena medida el rumbo de esta reforma. Desde el punto de vista económico, aquellos Distritos con capacidad para establecer rentas que sostuvieran la administración en cuanto a los asuntos educativos se refiere, lograron poner a funcionar las escuelas; en su defecto, los Distritos menos pudientes, aun cuando estaban facultados por la ley para solicitar la ayuda del Estado, no siempre lo hicieron e impidieron la puesta en marcha del sistema de reforma a las escuelas. Desde el punto de vista político, la oposición soterrada y en algunos casos la oposición abierta al movimiento de la instrucción pública, impidieron en algunas zonas la posibilidad de implantar la reforma.

En el caso de Cundinamarca el liderazgo de Bogotá fue muy importante. A finales de 1871 la municipalidad, conforme a lo dispuesto en el decreto orgánico, entregó la suma de \$150.000 que anualmente daban una renta de \$9.000, para el sostenimiento de las escuelas de la capital. Este hecho motivó la necesidad de establecer un Consejo fiscal que administrara estos fondos, toda vez que una parte de éstos se conformó con bienes en estado de litigio producto de la desamortización de bienes eclesiásticos, al tiempo que resultaba urgente la colocación de dinero para obtener renta y ejecutar los actos

---

<sup>6</sup> Santiago Pérez. Informe del Director general de instrucción primaria. La escuela normal, # 106-107, pág. 10.

administrativos necesarios para la obtención de locales para las escuelas, para el pago de maestros, la compra de mobiliario y otros menesteres relacionados con el funcionamiento del sistema educativo.<sup>7</sup>

Al año siguiente se incorporó a la organización burocrática de la instrucción pública del Estado de Cundinamarca el Consejo fiscal de educación pública, entre cuyas funciones estipuladas en la ley encontramos: 1) percibir el monto de los recursos consagrados a la instrucción pública primaria, 2) vigilar todo lo relativo al manejo de las ventas de las escuelas de los distritos del Estado, actuando con personería jurídica propia para defender los intereses de la educación cuando eso fuera necesario, 3) vigilar la forma como los distritos utilizaran sus ventas para cumplir con los deberes de dotar materialmente a las escuelas y 4) la organización y reglamentación de los recaudos de fondos para las escuelas.

Tal vez una de las funciones más elocuentes, que muestra la disposición centralizadora de este organismo fiscal, es aquella que lo facultó para centralizar la administración de todas las ventas especiales y los impuestos destinados al fomento de la educación pública. Aquí puede verse el alcance de que se dotó a este organismo propio de la rama educativa, que vino a cumplir labores paralelas al régimen fiscal.

El consejo fiscal se encontraba habilitado para nombrar un funcionario encargado de la sindicatura, quien debía poseer dominio de una tecnología especial. Como es natural tratándose del funcionario encargado de llevar las cuentas, se trata de la tecnología contable que permitiera el mantenimiento de los libros de cuentas, garantizando con una fianza de \$2.000 y con la responsabilidad de rendir informes anuales al tribunal de cuentas del Estado el cabal ejercicio de sus atribuciones. El síndico hacía también las veces de tesorero y auxiliar de la Dirección y del Consejo fiscal en la preparación del presupuesto anual. Para el cumplimiento de todas estas actividades la sindicatura contaba además con un funcionario encargado de la teneduría de libros y un oficial ayudante.

Hasta ahora hemos mostrado la estructura de la organización burocrática en aquello que hace referencia a la parte administrativa de la reforma. A continuación nos proponemos reconstruir las formas de dominación y control representadas en los organismos de inspección y vigilancia.

## LA INSPECCIÓN

Los tres grandes pilares sobre los que se diseñó la reforma educativa de 1870 fueron 1- la administración, 2- la inspección y 3- la enseñanza. En cuanto al segundo se refiere, éste hacía referencia a la labor de vigilancia y penalización de aquellas actividades que desvirtuaran las nuevas orientaciones de la instrucción pública primaria.

La injerencia del poder público estatal en la cultura local tenía como propósito garantizar que la nueva orientación que se le quería dar a la educación cambiara de manera sensible los hábitos y la mentalidad de los ciudadanos, a un punto tal que el ejercicio amplio de las facultades civiles consagradas por el Estado de derecho permitiera el tránsito definitivo de la barbarie a la civilización<sup>8</sup>.

Para lograrlo se consideró necesario utilizar la lógica procedimental de todo estatuto jurídico moderno: vigilar y castigar. Los principios que orientaron la inspección de la

<sup>7</sup> La Escuela Normal, #40, pág 632.

<sup>8</sup> En este sentido el propósito de las élites dirigentes latinoamericanas vinculadas con proyectos de modernización occidental en donde primara el elemento laico, conserva notables coincidencias. Piénsese, por ejemplo, en la formulación de Domingo Faustino Sarmiento en Argentina sobre este mismo tópico, o los propósitos educativos de Gabino Barrera en México.

reforma educativa encontraron tropiezos relacionados con las intenciones desestabilizadoras que se acentuaron a mediados de la década de 1870. En proporción semejante a la penetración de la nueva normatividad para fundamentar la cultura nacional de acuerdo a la comprensión del mundo propuesta por los liberales radicales, fueron apareciendo las posiciones contraculturales, en particular de sectores importantes del clero provincial en los diferentes Estados de la federación y de miembros del partido conservador interesados en utilizar el debate sobre la instrucción pública con fines insurreccionales. Para la comprensión detallada de las intenciones del poder ejecutivo sobre las funciones de la vigilancia en la reforma educativa es importante indicar los principios que propuso el Decreto orgánico de 1870 para que fuera llevado a la práctica en las diferentes secciones de los Estados Unidos de Colombia.

La legislación educativa sobre esta materia elaboró una serie de disposiciones que tuvieron el propósito de construir un nuevo orden que remplazara la labor consuetudinaria de vigilancia que ejercían la jerarquía católica. Sin embargo, como podrá observarse mas adelante, las estrategias practicadas para llevar adelante la inspección no se lograron sin la cooperación de la autoridad civil y de la autoridad eclesiástica católica, no sólo en los sitios apartados de los centros urbanos, sino también en las ciudades.

La primera disposición respecto a las labores de inspección señala con claridad su propósito: la búsqueda de la eficacia de los mandatos contenidos en el Decreto orgánico, así como de sus reglamentaciones posteriores y demás providencias que se tomaron para su aplicación.

Las bases y principios que guiaron la inspección mostraban con claridad los siguientes rasgos: 1) la imperiosa necesidad de reconocer que los esfuerzos para transformar la instrucción pública serían estériles si no se acompañaban de una vigilancia activa y poderosa, 2) se le otorgaba a los inspectores la condición de funcionarios indispensables, al lado del maestro, para regentar las actividades de la escuela, 3) el carácter continuo y permanente de las labores de vigilancia tal que no permitiera el decaimiento de la actividad educativa, 4) la sistematicidad y organicidad de la labor de inspección para que por medio de la emulación se diseminara a todos los funcionarios e inspectores la importancia de su cargo y 5) el castigo severo de cualquier falta u omisión en las responsabilidades de los funcionarios encargados de tan delicada misión <sup>9</sup>.

Estos principios rectores de la inspección desarrollaron la doble condición de vigilar el proceso de la instrucción pública, vigilancia estrecha, continua, sistemática, a la vez que exigía la penalización de todo acto u omisión en el plano administrativo de las labores encomendadas a su cargo. Al respecto debe destacarse el enunciado directo de sus propósitos en el sentido de involucrar de manera explícita la adopción de hábitos republicanos en el ámbito escolar, con lo cual se daba resonancia a un principio sustancial del Estado de derecho.

La organización burocrática con carácter jerárquico que hemos destacado como un rasgo distintivo de esta reforma educativa también se aplicó a las labores de inspección. La inspección general correspondió a la dirección general de instrucción pública, quien a su turno la delegaba en los directores seccionales en cada Estado. En la división político-administrativa vigente durante el periodo federal, cada Estado se conformaba por la asociación de Departamentos y Distritos, en consecuencia correspondió a los inspectores departamentales responder por las actividades de su región, representada por los distritos adscritos a ella.

---

<sup>9</sup> Que en toda omisión o falta en la enseñanza, en la inspección o administración de la instrucción pública se ha de hacer efectiva irremediabilmente la responsabilidad o pena en que se incurra, a fin de que no se relaje el sistema y de que a fuerza de severidad se logre convertir en hábitos inherentes al gobierno republicano y a la organización social, el cumplimiento e todos los deberes que impone la ley” Artículo 211 D.O.

En cuanto a la inspección local, puede decirse que ésta conformó el resorte más importante de la puesta en marcha de la reforma educativa. Su importancia respecto a las actividades cotidianas circundantes de la escuela así lo atestiguan; no obstante, en la disyuntiva que se presentaba entre una marcada centralización de todas las labores administrativas y un cierto grado de descentralización para algunas funciones que así lo requerían, lo atinente a la inspección local en los distritos anduvo a la deriva durante buena parte de la implantación de las nuevas disposiciones educativas.

Las razones para que se presentara tal tipo de circunstancias se relacionó con la realidad geográfica interna de los Estados Unidos de Colombia, puesto que no se contaba con facilidades para comunicarse con las diferentes regiones de los diferentes Estados. Además de las indicaciones contenidas en el decreto orgánico respecto al carácter laico de los funcionarios designados para las labores de inspección, la designación de los miembros de las comisiones de vigilancia que debían ejercer las labores de inspección local debía hacerse entre las personas más instruidas y competentes de cada Distrito, se convirtió en una labor casi imposible por las penosas condiciones intelectuales de analfabetismo generalizado de la población en los lugares remotos.

En numerosas ocasiones las comisiones de vigilancia se conformaron tomando como centro al párroco del lugar y en otros casos la designación de miembros no religiosos no encontraba la más mínima respuesta positiva de parte de quienes eran designados. A esta situación debe sumarse las enormes dificultades en las comunicaciones administrativas, de manera específica en los denominados correos transversales, que se encargaban de llevar la correspondencia a los Distritos alejados de las rutas principales.<sup>10</sup>

En estas condiciones, cuando las comisiones de vigilancia local se podían posesionar y funcionaban, el papel del clero católico llegó a ser preponderante, de tal suerte que en no pocas ocasiones esta importante función de inspección se encontraba en sus manos, e hizo posible continuar con la influencia carismática sobre la población de los Distritos y hacer las funciones de filtro que, de acuerdo a sus conveniencias, permitía o impedía el desarrollo a fondo de las tareas reformistas en la educación. Además de este factor, las continuas contiendas civiles que polarizaron las opciones entre la población civil, sirvieron de escenario para hacer variar la orientación y el acento de las comisiones de vigilancia dominadas por el clero católico.

El ejercicio de las Comisiones de vigilancia locales contó con la participación de tres miembros, que a la postre resultó una cantidad factible, puesto que en el Decreto orgánico se pretendía conformarlos de hasta nueve miembros. Otro aspecto que atentó contra la buena marcha de las comisiones de vigilancia tiene que ver con la falta de precisión respecto del carácter oneroso de estos cargos y la posible fuente de financiación de ellos, con lo que se sumó un nuevo obstáculo a los descritos antes. A partir de 1873 las legislaturas de algunos de los Estados más interesados en la reforma educativa se apresuraron a definir de manera expresa que estos cargos tendrían retribución y que ésta estaría a cargo del aporte de los Distritos.

El poder de fiscalización de los inspectores de vigilancia sobre los directores de las escuelas era sumamente amplio, según las disposiciones legales contenidas en el Decreto orgánico, e incluso podían llegar hasta la suspensión si se incurría en alguna de estas faltas: a) cuando se cometiera atentado grave contra la moral o la decencia pública, b) cuando hiciera mal uso de los útiles de la escuela, c) en caso de enfermedad contagiosa, d) cuando se involucrara activamente en política, motines, fraudes o escándalos electorarios.

---

<sup>10</sup> Como quedó consignado en la relación de dificultades de comunicación consignadas en el informe titulado "Problemas de correo" en el semanario *El maestro de Escuela*, #45, pág 177.



El poder fiscalizador al nivel local pretendía ser tan exhaustivo que sugería hacer de una a tres visitas a las escuelas por semana, en días y horas distintas sin dar previo aviso a los directores de éstas. En efecto, la organización burocrática de la inspección disponía que las inspecciones llevaran un registro minucioso de los principales asuntos de la vida cotidiana en las escuelas; con estas informaciones los funcionarios de la inspección local conformaban un *negocio*, en el sentido burocrático del término, es decir un proceso de tipo administrativo, el cual tenía incluso connotaciones jurídicas, el cual era examinado en las distintas instancias jerárquicas.

En cada visita se debía rendir un informe de los principales aspectos de la vida escolar, entre las cuales debía aparecer un reporte sobre las listas de asistencia, los libros de correspondencia, el estado de las colecciones de los periódicos relacionados con la educación popular (La Escuela Normal; El Maestro de Escuela, etc.), el libro de anotaciones pedagógicas que cada profesor debía llevar, los métodos empleados, los aspectos disciplinarios, la provisión de textos y útiles escolares, el estado del mobiliario y el estado del local de la escuela.

Respecto de los textos escolares y la disciplina, se puede encontrar allí rasgos importantes del principio de centralización inspirado por esta reforma educativa. Ya nos hemos referido antes a la perentoria necesidad de descentralizar algunos ramos administrativos, pero los principios que orientaron la reforma fueron esencialmente centralizadores, lo que puede constatarse en la uniformización de los textos escolares, los métodos de enseñanza, los currículos y hasta los horarios de clases.

## LA ENSEÑANZA

Otro indicador importante de la centralización del sistema educativo tiene que ver con la formación de maestros, tópico al cual nos referimos a continuación. Los aspectos relacionados con la enseñanza, columna vertebral de la reforma junto a la administración y la inspección, tuvieron una singular importancia en el propósito de difundir una cultura laica y republicana. Los propósitos que guiaban la enseñanza así lo consagraban: formar una cultura popular que fuera el soporte de la socialización de nuevos ciudadanos para preservar y perfeccionar la organización republicana, y asegurar los beneficios de la libertad<sup>11</sup>.

Frente a la carencia de un personal calificado en las nuevas tendencias de la pedagogía, que tenía en ese momento a su máximo exponente en Juan Enrique Pestalozzi, los reformadores de la educación colombiana dirigieron en ese momento sus preocupaciones a garantizar el monopolio de la preparación de maestros de escuela, acudiendo para ello a la vinculación con las corrientes más destacadas en Europa y América del Norte. Incluso se logró la vinculación de profesores de pedagogía provenientes del Reino de Prusia, donde se habían diplomado luego de perfeccionarse en los planteamientos de Pestalozzi sobre la naturaleza del proceso educativo.

La similitud entre estas formas de saber representadas por la pedagogía más adelantada del momento y los principios de las instituciones republicanas vigentes en los Estados Unidos de Colombia, consistía en su mutua vinculación al racionalismo. Racionalismo jurídico que informaba a las instituciones republicanas, racionalismo pedagógico que

---

<sup>11</sup> Es un deber de los directores de escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral de los niños y jóvenes confiados a su cuidado e instrucción, y para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad y universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria y frugalidad, pureza, moderación y templanza, y en general todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, y la base sobre que reposa toda sociedad libre. Los maestros dirigirán el espíritu de sus discípulos, en cuanto su edad y capacidad lo permitan, de manera que se forme una clara idea de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar y perfeccionar la organización republicana del Gobierno, y asegurar los beneficios de la libertad. Artículo 31 del decreto orgánico de la instrucción pública primaria. Artículo 31 D.O.

servía de soporte a las nuevas doctrinas sobre el desarrollo de la razón en los seres humanos.

Esta vinculación mutua al racionalismo puede ser mejor entendida si examinamos con mayor detalle los principios de cada una de ellas. El poder político pretendía fomentar con la educación popular la formación de un nuevo ciudadano según las siguientes orientaciones:

Formar hombres sanos de cuerpo y espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre.

Todos los directores de escuela cuidaran de instruir a sus condiscipulos en los derechos y deberes que tienen como colombianos, tanto en la condición de ciudadanos como en la de gobernantes, cuando sean llamados a ejercer funciones públicas.

Siendo el jurado una de las mas eficaces garantías de la libertad y de la seguridad pública, los maestros ejercitaran constantemente a sus alumnos en la práctica de esta institución, haciéndoles comprender los atributos de la justicia, la magnitud de los deberes de los jueces y la responsabilidad moral que ellos imponen<sup>12</sup>

Como puede observarse se trata de los principios que se relacionan con los aspectos formales de la racionalidad jurídica que se pretendía consolidar. Deberes y derechos, así como la posibilidad de participar en la administración del orden jurídico fueron impulsados por el poder político como una de sus estrategias para desarrollar el orden republicano fundamentado en una nueva orientación de los principios y los valores ciudadanos.

Todo el compendio de principios dirigidos a los enseñantes puede interpretarse como un camino para encontrar las condiciones materiales que sirvieran de soporte a la racionalidad formal sobre la que se soportaba la forma de gobierno republicana y federal. Se trata de dos proyectos sociales que se buscaba hacer converger para apuntar a fines homogéneos y complementarios. Tratándose de un proyecto de tal envergadura es necesario interrogarse si en sí mismo era suficiente, o si por el contrario el sustento de la racionalidad formal del orden jurídico requería de unas condiciones materiales básicas que no atentaran contra la legitimidad de las formas de dominación estatales. En el proceso histórico que se está analizando puede observarse la forma como la dinámica de la institucionalización cultural y política propuesta por los liberales-radicales fue contrarrestada por la dinámica de la desinstitucionalización, que apelo a la controversia y al debate, tanto como al cuestionamiento de la legitimidad e incluso a la subversión armada.

## LA ADMINISTRACIÓN

En el título V del Decreto orgánico se encuentra una serie de disposiciones procedimentales acerca de la administración de la reforma educativa de 1870, en la que es posible percibir el esfuerzo por extender la organización funcional de las atribuciones de cada cargo desde el Director general de instrucción pública en cada Estado, pasando por los directores y maestros de escuela, hasta los cargos de menor responsabilidad (los sirvientes por ejemplo).

También se indican las remuneraciones que podían percibir cada uno en sus topes máximos, al igual que se establece la modalidad de concurso público para la provisión de los cargos de maestro, a la espera de poder contar con los primeros egresados de las Escuelas normales, quienes podían acceder a estos cargos en forma directa en virtud de un contrato que los vinculaba desde su etapa formativa como estudiantes y los obligaba a

<sup>12</sup> Artículos 2 y 32 del decreto orgánico. También en el semanario La escuela normal, órgano de información para los maestros del estado de Cundinamarca se inscribió la siguiente frase de Aretino :

“Tenemos muchas leyes para los hombres ; vamos a formar hombres para las leyes”

retribuir a las escuelas de cada Estado con sus servicios como maestros una vez que se graduaran.

En los aspectos relacionados con la administración se puede ver una vez mas con claridad los aspectos de la dominación legal apoyada en una organización de tipo burocrático a la cual nos hemos venido refiriendo para caracterizar los fundamentos y los propósitos de la reforma educativa de 1870. A diferencia de las formas de dominación de tipo tradicional y a su correspondiente cuadro administrativo, del que puede tomarse un excelente ejemplo en la jerarquía eclesiástica, la dominación legal dota a su organización correspondiente de disposiciones acerca de las competencias racionales que debe cumplir de acuerdo a la definición previa del cargo que se quiere proveer, tal como es el caso en el Decreto orgánico.

De igual forma se establece una jerarquía fija que debía obedecer a las necesidades de obtener determinados fines educativos. Se establece la formación profesional como la preparación que garantiza el cabal cumplimiento de las competencias que exige cada cargo, como fue el caso de los maestros egresados de las escuelas normales; por último se determina una escala de salarios pagados en dinero y no en especie u otras formas presalariales.

Sobre éste último aspecto es interesante destacar que tomando en consideración el nivel de remuneración, se aprecia que los funcionarios de la instrucción pública serían considerados como miembros muy destacados de su comunidad. Por ejemplo puede observarse que el promedio salarial mensual de los directores de escuela era el doble del asignado al alcalde de distrito y un poco superior al de los jueces<sup>13</sup>.

Hecha la reserva sobre la importancia de la jurisdicción de la autoridad de un Alcalde de Distrito, que puede ser valorada como muy amplia respecto de la del Director de una Escuela normal y tomando en cuenta otros emolumentos que podía percibir el Alcalde, puede decirse que los maestros de escuela y los Directores de Escuelas normales percibían un buen salario mensual que desde el punto de vista socio-profesional los ubicaba como un elemento importante de la sociedad de la época.

En cuanto a los gastos de la instrucción pública se establece en el Decreto orgánico que estos se reparten entre el aporte de la nación y el de cada uno de los Estados y sus Distritos, buscando que se implicaran a los beneficiarios del proceso educativo en el mantenimiento de los gastos. De cargo de la nación fueron aquellos rubros que garantizaban el mantenimiento de la homogeneidad del sistema, tales como las labores de vigilancia y control, la formación de maestros, el diseño y la provisión de textos escolares y el mantenimiento de los directores de instrucción pública.

De toda esta monumental legislación educativa contenida en el Decreto orgánico hemos destacado los principios que la guiaron y los propósitos que se propuso; sin embargo falta caracterizar la excesiva confianza de lograr una transformación educativa de inmensas dimensiones por medio de un estatuto normativo como el presente. Se trato de burocratizar la pedagogía, es decir que frente a un problema de naturaleza pedagógica representado por la construcción de un nuevo ideal de formación, que estuviera al servicio de la recomposición de la sociedad, se escogió como una solución pretendidamente adecuada la normatividad jurídica.

Sin duda se trata aquí de un rasgo muy característico de los actores políticos colombianos, quienes desde los inicios de la república optaron por un excesivo énfasis en

---

<sup>13</sup> Para 1872 un alcalde ganaba \$25 y un juez \$40, en tanto que un director de escuela de un distrito importante ganaba \$40 y los de distritos de menor importancia \$25. El director de la escuela normal ganaba \$100 y el subdirector \$80. Cf. Salarios sector público. Compendio de estadísticas históricas de Colombia. Bogotá Universidad Nacional, 1970, pág. 59, e informes de la dirección general de instrucción pública.

los valores de la legalidad. En anteriores periodos del siglo XIX ya se había presentado otros intentos de decretar la construcción de la pedagogía, con resultados muy pobres y fragmentarios, tal como fue el caso de la imposición por decreto de la estrategia didáctica de los tutores, propuesta por John Lancaster, que sedujo al libertador Simón Bolívar y al Vicepresidente de la Gran Colombia, Francisco de Paula Santander, hasta llevarlos a considerar que debía ser decretada como el fundamento de la didáctica y el soporte de la pedagogía.

También en el caso de la monumental estructura jurídica que pretendía edificar la reforma educativa de 1870 esa estrategia de burocratización encontró serios obstáculos para construir una forma de trabajo renovadora para educadores y estudiantes, mas aun cuando, en el momento en que se empezaba a institucionalizar a mediados de la década del 70, soplaron con fuerza devastadora los vientos de la insurrección armada que tomó como pretexto la reforma a la educación y se empeñó en destruir hasta el último vestigio de ese proceso de modernización en el plano cultural.

## EL MINICUENTO EN LA NARRATIVA DE MACEDONIO FERNÁNDEZ

Henry González Martínez<sup>14</sup>

*“Como se ve, para mí es un mérito que un procedimiento artístico conmueva, conturbe nuestra seguridad ontológica y nuestros grandes “principios de razón”, nuestra seguridad intelectual”*

**Macedonio Fernández**

### RESUMEN

El autor argentino Macedonio Fernández tiene reconocimiento en la historiografía literaria latinoamericana gracias a sus aportes para una nueva teoría de la novela. Pese a estos reconocimientos y a estudios sistemáticos dedicados a su teoría novelística, el autor sigue siendo un Gran Desconocido en otros temas de relevancia para la Literatura Hispanoamericana, que están presentes en su poética. Este trabajo se propone indagar en uno de ellos: el cuento, otro de los géneros que evolucionaron en la poética de Macedonio hasta llegar a producir un “nuevo género” o subgénero: El Minicuento. El análisis se inicia con los primeros cuentos del autor (1892); estudia la poética que subyace a este género; comprende el minicuento como un “nuevo género” en la producción del autor y concluye con la sugerencia de una posible poética que puede sustentar a este “nuevo género”.

En la historiografía literaria latinoamericana, Macedonio Fernández se encuentra acreditado gracias a sus aportes novelísticos. Su texto *Museo de la novela de la eterna* es ampliamente conocido y, quizás, el más leído de todos los escritos que hasta ahora se conocen del autor<sup>15</sup>. La mayor parte de los estudios que versan sobre su obra hacen énfasis en los planteamientos referidos a la novela, a la poesía y otros pocos a sus escritos sobre metafísica y teoría del arte. Sin embargo, son escasos los que analizan su creación cuentística. Investigadores de tanta trayectoria en la producción macedoniana como Alicia Borinsky, Ana María Camblong, Cesar Fernández Moreno y Jo Anne Engelbert, entre muchos otros, apenas hacen alusión a sus cuentos o mencionan en pocas líneas la importancia que revisten en el grueso de su producción artística.

Fernández Moreno (1982), por ejemplo, al dedicarle media página en su prólogo a *Museo de la novela de la eterna* (edición de Ayacucho) considera que el cuento es un género menor en la narrativa de Macedonio y trata de suavizar la denominación aclarando que lo es al menos cualitativamente. Criterio que se deshace al revisar las “obras completas” del autor y descubrir que prácticamente en cada uno de los nueve tomos hay teoría o práctica del cuento, como veremos más adelante.

<sup>14</sup> Profesor Departamento de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>15</sup> En el prólogo del tomo IX de sus “obras completas” (publicado en 1995) su hijo Adolfo de Obieta –quien ha sido el ordenador y prologuista- se refiere a “la dudosa y elusiva completez de las obras completas”, pues, como ha advertido en volumen anterior, ( el VIII) han sido reservadas innumerables páginas inéditas para una futura edición anotada. En el mismo sentido se refiere Ana María Camblong, quien ha estado directamente relacionada con el archivo del autor durante dos años, para efectos de organizar los manuscritos de *Museo de la novela de la eterna* (Colección Archivos, 1996): “Nuestra edición no abre juicio, ni desmiente las ediciones anteriores, simplemente se ajusta a la documentación a la que se tuvo acceso en esta instancia, sin descartar –claro está- la todo-posibilidad de futuros hallazgos que promuevan nuevas ediciones diferentes de “lo mismo”, cumpliendo cabalmente el legado macedoniano”. (Estudio preliminar).

Si se tiene en cuenta que Macedonio supera la teoría clásica de los géneros y que su producción escritural puede considerarse como un prólogo interminable a un proyecto estéticamente inconcluso o abierto en el cuál se aprecia el desenvolvimiento de un sistema orgánico que reivindica la prosa como el eje fundamental, entonces, será imprescindible valorar el cuento como una parte sustancial que responde por igual a las demandas estéticas que se plantea el autor en torno a los demás “ejercicios narrativos”- como denomina el escritor José Balza a sus creaciones, que oscilan entre el cuento y la novela- pero que en el caso de Macedonio se amplían a la poesía y sus teorías sobre metafísica, humorística, eudemonología, arte, etc.

El propósito del presente ensayo es reivindicar la teoría del cuento propuesta por el escritor argentino y comprender las transformaciones que promueve en relación con el género, particularmente la del “cuento sin literatura” o cuento breve, que en consonancia con la teoría contemporánea proponemos considerar como minicuento o minificción. Dicho propósito estará expresado en los siguientes aspectos:

### 1. La Presencia del Cuento

Desde muy joven, siendo estudiante universitario, Macedonio publica sus primeros textos en *El Progreso* (1892), periódico dirigido por Octavio Acevedo, (primo de M.F.) que pese a ser considerados “páginas costumbristas” (Salvador, 1996: 341) algunos de ellos encierran el embrión de verdaderos cuentos. Pues, revelan aspectos típicos del género como la brevedad; –a lo sumo utilizan entre dos y dos y media páginas cada uno- la economía del lenguaje; un tema significativo y algo de tensión, a los que se puede agregar la ironía y el humor, que ya despuntan frescos en el joven Macedonio.

Textos como *La música*, *Don Cándido malasuerte*, *Digresiones filológicas* o *La casa de baños*, expresan con mayor o menor intensidad estos aspectos. Por ejemplo, en *La música*, donde la historia se centra en la fobia del narrador por el piano, debido a las estridentes audiciones que sacan de este algunas solteronas amargadas, la situación –no exenta de humor e ironía- se resuelve mediante la decisión del personaje de hacerse diputado con el fin de presentar un proyecto en el cuál se reforme la Constitución agregándole el principio de que la música no sea para tormento sino para delicia de los oídos, no sin antes declarar al piano instrumento propicio para la inquisición:

“Es indudable que en tiempo de la Inquisición no existía el piano, porque de lo contrario ésta lo habría adoptado calurosamente como instrumento mortificante más eficaz; el fuego, el potro y demás aparatos inofensivos destinados a catequizar herejes y convertir conciencias, habrían desempeñado su oficio con acompañamiento de piano; esta música tomaría entonces el título de celestial porque su principal objeto sería dirigir infieles al cielo.”(1981: 16)

En *Don Cándido Malasuerte*, se escenifica el diálogo entre Don Cándido y Don Pirámides en torno a las desventuras del primero, -quien ha desempeñado varias actividades, entre ellas la de fraile y mitrista en las que no ha tenido buena suerte- inclinándose finalmente por la de maestro, que ejerce en el momento de esta conversación. Pregunta Don Pirámides dónde le ha salido ese árbol, ante la observación de que su interlocutor tiene una pierna de palo, a lo que le responde Don Cándido que yendo a comprar unos chorizos para su suegra le ocurrió lo que sigue: “Como me dolía un callo y un juanete me hacía trinar, subí a un tranvai, (tranvía) sin suponer que habría de curar tan pronto de ambos; pues sucedió que el pie donde habitaban el callo y el juanete fue el que no volvió a casa desde aquel día aciago.”(1981: 20).

Además de recurrir a la técnica del diálogo que perfila el suceso como una escenificación tragicómica, la función narrativa presenta los índices del marco cronotópico y evalúa, sin disimular su ironía respecto a la última ocupación de Don Cándido:

“Pero en aquellos tiempos en que el hambre era el mayor excitante de las ganas de comer, todo el que no sabía ocuparse en cosa de provecho empuñaba la férula, vulgo palmeta, y se metía a maestro de escuela; pues eso mismo hizo Don Cándido y encaramado en una tarima, puntero en mano, dirige hoy la inteligencia de doce o catorce chiquillos que son otras tantas esperanzas de la patria; mas como no todas las esperanzas se cumplen, deduzca el lector...” (1981: 19).

Los otros dos cuentos –cuyo comentario obviamos por razones de tiempo y espacio– presentan, también, situaciones llenas de humor y tópicos completamente desacralizados como el de la casa nudista igualado a la democracia auténtica y la reprobación de quienes consideran criminal a un hombre que ha sacado a pasear un dinero de cuya custodia estaba encargado y movido a compasión por el estado de encierro en que se encontraba lo ha gastado.

Al igual que el tomo I de las “obras completas” de Macedonio en el que aparecen los cuentos antes mencionados, los restantes ocho volúmenes –entre los cuales figuran *Epistolario*, (Vol. II) *Teorías*, (Vol. III) *Papeles de reciénvenido y continuación de la nada* (Vol. IV) *Adriana Buenos Aires*, (Vol. V) *Museo de la novela de la eterna*, (Vol. VI) *Relato, cuentos, poemas y misceláneas*, (Vol. VII) *No toda es vigilia la de los ojos abiertos. Otros escritos metafísicos*, (Vol. VIII) y *Todo y nada* (Vol. IX) - también registran la presencia del cuento.

En *Papeles de reciénvenido*, por ejemplo, se aprecian aproximadamente treinta cuentos, en su mayoría breves –de una o dos páginas de extensión– otro tanto se encuentra en *Relato...* donde se publican los cuentos más conocidos como *Tantalia*, *Cirugía psíquica de estirpación* y *El Zapallo que se hizo cosmos*.

En *Museo...* aparecen los personajes de novela narrando cuentos; así ocurre en el capítulo VII en el que Quizagenio cuenta la historia de Suicidia y asegura que “es cuento de “personajes de novela”, no de personas que vivieron...” (1982: 298-299). Incluso el libro *No toda es vigilia...*, considerado como auténtico tratado de metafísica, incluye desde el mismo subtítulo, elementos novelísticos (Arreglo de papeles que dejó un personaje de novela creado por el arte, Deunamor el No Existente Caballero, el estudioso de su esperanza) (1990: 229) y cuentísticos, como el texto *¿Sueño o Realidad?* constituido por el relato fantástico del viaje turístico de Hobbes y sus diálogos con el porteño Dalmiro Domínguez. “Así se pasa de uno a otro tono, por una escala muy matizada, en la que conviven la fantasía, la burla, la emoción personal y la creación poética” (Barrenechea, 1996: 473). Estas breves referencias, en forma de “lector salteado”, como le hubiera gustado a Macedonio, evidencian la presencia del cuento como una de las creaciones permanentes en la preocupación estética del autor.

## 2. Una Poética del Cuento

En su estudio sobre las circunstancias que circundaron la obra de Macedonio, Nélida Salvador (1996: 353) destaca la importancia de algunos relatos breves del autor que han dejado excelentes modelos de una nueva concepción del cuento. Esa nueva concepción, que aparece formulada dentro de un “sistema de intertextualidad realmente sorpresivo e innovador” (355), se encuentra articulada –como hemos señalado antes– en la teoría estética propuesta por el autor.

La poética macedoniana parte de una consideración inicial del arte: “Belarte debe llamarse al Arte, para excluir la sensorialidad, cuyo oficio y cultivo debe llamarse Culinaria. Yo propondría como mejor nombre Autorística” (1990: 235) La autorística o belarte tiene como fin último causar una emoción y se expresa en la prosa. “La prosa busca, pues, mediante la palabra escrita, que tiene el privilegio de hallarse exenta de toda impureza de sensorialidad, la obtención de estados de ánimo de tipo emocional, es decir ni activos ni

representativos, o sea la ley estética, cumplida sólo con la palabra escrita, de que el instrumento o medio de un arte no debe tener intrínsecamente, en sí mismo, ningún agrado, (...)” (1990: 245).

En opinión del autor, esa belarte concienical incluye al relato, pero no aquél de la descripción y los “caracteres”, que considera como obra extraartística, infantil, sino “(...) el relato informativo, y hasta complacidor de los ensueños de pasión o vanidad del lector, que usa el periodista, pero el artista no se propone lo que el periodista, no procura la “información” de vida sino la socavación de la certeza de vida en el lector.” (1990: 246). El cuento, al igual que la novelística, puede servir para “la socavación de la certeza de vida en el lector” pues lo mantiene interesado y “al alcance de la insinuación y conmoción de existencia” que se propone el autor, a diferencia del periodista. Por tanto, el cuento puede, en un espacio más reducido, conseguir el mismo mareo, al igual que la novela.

De hecho, el cuento solo es distinguible de la novela por su menor extensión y por “no emplear exclusivamente la “técnica del personaje”, como ocurre en el caso-límite de *Una novela que comienza* o del cuento *Suicidio*, que es leído en MNE como auto-cita del autor para dar bulto a la desdicha de los personajes.”(Flammersfeld, 1996: 418).

En síntesis, el cuento hace parte de la Autorística, que a su vez constituye una Belarte o técnica para producir en otra persona una emoción, sin sensorialidad ni instructividad. Esa Belarte, que el autor califica como concienical es también la literatura o Belarte de la palabra, arte indirecta, por valerse de la palabra, órgano intrínsecamente sin sensorialidad que conmueve la certeza del ser de la conciencia en un todo. En esta perspectiva, la concepción del cuento evoluciona hacia un “cuento sin literatura” o propuesta de un nuevo género, como veremos a continuación.

### 3. El Minicuento

Macedonio confiesa que lo único que no se ha propuesto es el “saber contar”(1987: 47), pues el “bien contar” fue descubierto en tiempos de Maupassant, después de lo cual ya nadie narró bien. Sin embargo, ese “narrar bien” consiste en una farsa a la cual el lector hace la “farsa de creer” y agrega que:

“Fatuoso academismo es creer en el Cuento; fuera de los niños nadie cree. El tema o problema sí interesa. No hay éxito para la tentativa ilusoria y subalterna del hacer creer, para lo cual se pretende que hay un saber contar.”(1987: 47)

Como alternativa a ese engaño que es el cuento tradicional, estará el cuento de literatura no literaria o “cuento sin literatura”, como lo define Macedonio, que vendrá a constituirse en un nuevo género:

“Ensayo de un nuevo género literario: el cuento sin literatura, incongruente casi y sin elegancias y que por lo mismo deja irritablemente grabado el solo hecho esencial.”(1987: 49).

Teoría novedosa y extraña para sus contemporáneos, que a pesar de su distanciamiento en el tiempo, encuentra francas resonancias en los planteamientos actuales sobre el minicuento y la minificción. “El minicuento, ese (Des)Generado” titula Violeta Rojo un artículo en el que propone analizar el minicuento como género en formación, de carácter proteico o des-generado, que puede adoptar distintas formas genéricas y establecer relaciones intertextuales no solo con la literatura sino con formas no literarias:

“Efectivamente, entre los minicuentos podemos encontrar algunos con apariencia de ensayo, o de reflexión sobre la literatura y el lenguaje, recuerdos, anécdotas, listas de lugares comunes, de términos para designar un objeto, fragmentos biográficos, fábulas, palíndromos, definiciones a la manera del diccionario, reconstrucciones falsas de la mitología griega, instrucciones,



descripciones geográficas desde puntos de vista no tradicionales, reseñas de falsos inventos y poemas en prosa.”(1996: 40)

Por su parte, Graciela Tomassini y Stella Maris Colombo al considerar la minificción como “clase textual transgenérica”, elaboran una importante panorámica de la ficción brevísima o minificción –como prefieren llamarle- y proponen acercamientos sucesivos al concepto, relacionándolo con la textualidad massmediática y con los nuevos modos de lectura impuestos por ella, para señalar luego las rupturas que protagoniza este tipo de ficción:

(...). A la tácita confianza en la autoridad de los medios (la minificción) opone un trabajo de ruptura de los estereotipos que produce un efecto de incomodidad. Problematisa los preconceptos sobre los que descansa la vida contemporánea o los destruye con un solo golpe de efecto, poniendo así de relieve su fragilidad. Ofrece a los ojos una superficie verbal supremamente condensada, a veces captable en un solo golpe de vista, pues reemplaza el detalle por la evocación de lo familiar. No aspira a brindar una imagen global ni coherente de la realidad, sino más bien una serie de atisbos: pantallazos que iluminan fragmentos de mundos posibles cuya forma total es, la mayoría de las veces irrelevante. (1996: 86) (la negrilla es nuestra).

Cualquier similitud de la teoría cuentística macedoniana con la propuesta por sus compatriotas de ahora (Tomassini y Colombo) y la de Violeta Rojo, podría considerarse mera coincidencia; sin embargo, es evidente que la sintonía estética de los tres planteamientos ha superado las distancias y se encuentra en abierto diálogo reivindicando la memoria cultural del género y la teoría.

Asumidas las explicaciones anteriores en relación con la concepción cuentística de Macedonio, podemos llegar a la observación de que el “cuento sin literatura” no solo constituye un nuevo género que en la práctica es el minicuento o minificción, sino que se produce en las fronteras entre el cuento, la novela, la poesía, el ensayo, el brindis, la carta sin destinatario y la reflexión. Ejemplo de ello son sus cuentos *Tantalia*, *Cirugía psíquica de extirpación* y *El Zapallo que se hizo cosmos*, que podrían considerarse como iniciadores, hasta llegar a los “Esquemas para arte de encargo” y “géneros del cuento” de los que dice el autor:

En ejemplificación de mi tesis expuesta otras veces de que el Arte no vive de “inspiración” sino de labor intensa, euforia de labor, reúno estos esquemas o estímulos teóricos o elementos posibles de cuento; para el “artista de encargo” no enamorado, o en el placer, del “tema”, que ha descubierto sino entusiasta trabajador de la “versión” artística de un tema cualquiera ajeno o encargado(1987: 69).

Y en esos esquemas –relacionados con la literatura, el cine, el ballet o novela- tienen expresión minicuentos (de entre media página o página y media) como *La Ella-sin-sombra*; *El asesino anual y donador de días felices previos a su victimación*; *¿Quién era ese mosquito?*; *Tres cocineros y un huevo frito*; *La Santa Cleptomanía o (La no-novela)* y los “Géneros del cuento”, que los habrá de “*No gastar tragedia*”; el “*Cuento del discípulo ¿exagerado?*”; del “*Arte de Vivir*”; de “*Pruebas de grandioso desdeñarlo todo, salvo lo que se tiene ante sí, son las fórmulas para súbito conquistar –es decir dejarse atrapar por-una tierna dama*. Y otros tantos minicuentos, que como ya hemos señalado, se encuentran diseminados en la mayor parte de sus “obras completas”.

#### 4. ¿Como se Hace un Minicuento?

A diferencia de Horacio Quiroga, su contemporáneo en los quehaceres cuentísticos, quien propone un decálogo sugiriendo cierta normatividad para la elaboración del cuento de esquema clásico, Macedonio –quien conoció a Quiroga hacia 1910 cuando se desempeñó como fiscal en Posadas, (Misiones) pero cuya amistad no continuó debido posiblemente a intrigas locales- (Engelbert, 1996: 377)- no sugiere ningún método, pues, fiel a su teoría del cuento sin literatura, basa su interés en deslegitimar las técnicas

usuales del contar y la relación dominante que ejerce la narración hacia el lector. “¡Basta de citar siempre a otros autores!, –dice- ¡hay que citarse a sí mismo y confiar en la virtud corroborante de las autocitas!”(1987: 14) y agrega:

“(…) Los cuentos simples de apretado narrar eran buenos, pero arruinó el género la invención de que había un “saber contar” (…)” (1987:40).

Ante esa ruina del género por la invención (¿imposición?) del “saber contar”, el autor empezará proponiendo un tipo de creación del estilo de *Cirugía Psíquica de Estirpación*, cuento en el que se interrelacionan la actitud creadora y la teorización. Y en el que, a la vez que se cuenta la historia del herrero Cósimo Schmitz, a quien le fue estirpado el sentido de futuridad para solucionarle su enfermedad de monotonía total del pasado, pero que en realidad termina siendo víctima de un “delito inexistente”, se desarrolla una teoría del cuento que no solo renueva las técnicas del género sino que propone una nueva concepción de lector.

Esa teoría del nuevo género literario que comienza, estará fundamentada en las notas pie de página, las digresiones, los paréntesis, algunas incoherencias y un recurso algo humorístico representado en el uso de la y y los ya, incluyendo, así mismo, una novedosa concepción de lector. Así explica Macedonio su invención:

“Mi sistema de interponer notas al pie de página, de digresiones y paréntesis, es una aplicación concienzuda de la teoría que tengo de que el cuento (como la música) escuchado con desatención se graba más. Y yo hago como he visto hacer en familias burguesas cuando alguna persona se sienta al piano y dice a los concurrentes, por una norma social repetidamente observada, que si no prosiguen conversando mientras toca suspenderá la ejecución. En suma: hace una cortesía a la descortesía a que ella misma invita” (….) (1987: 47).

En cuanto al recurso de las y y los ya, considera el autor que permiten la continuidad y salvación del cuento y en general de la narrativa, lo cual le haría merecedor del aplauso:

“Lo que hace los cuentos son las y (….) la y y los ya hacen narrativa a cualquier sucesión de palabras, todo lo hilvanan y “precipitan” (….) la continuidad de la narrativa la salvo con el uso sistemático de frecuentes y, y confieso que lo único que me sería penoso que no me aplaudan es este sistema que propongo y cumplo acá.” (1987: 40-48).

*Cirugía Psíquica de Estirpación* es, evidentemente, el “cumplimiento” de una etapa de experimentación estética en el cuento, que tendría como antecedentes *Una novela que comienza* y *Tantalia*. En estos textos, se explota al máximo la posibilidad de la digresión como experimento narrativo, lo cual llegará a su plena realización en la novela, que Macedonio ha comenzado por esta época y que le ocupará por el resto de su vida hasta desembocar finalmente en *Museo*.

Como explica Joanne Engelbert (1996: 388) al referirse a *Una novela que comienza* – considerada como el humor del cuento que se burla de la novela-: “El “digresionismo” aquí se vuelve lírico, convirtiéndose en principio narrativo: el casi relato de amor es puro preludeo, melancólica añoranza erótica cuya cristalización es genialmente impedida por el autor a cada vuelta del “argumento”. La desconcertante fecha de composición de este texto que anticipa y supera la experimentación de la vanguardia, del Boom y del post-Boom es: 1921.”

Esa profunda indagación artística de la cual es consciente Macedonio, pues, considera que “sus relatos son experimentos en “investigación estética”, (citado por Engelbert, 1996: 388) habrá de proyectarse a espacios cada vez más imaginativos y sintéticos en los que lo más importante es confrontar la relativa seguridad del lector con la ruptura de la lógica en el mundo enrevesado que le plantea el texto. Así, al hacer uso de la técnica digresiva en *Cirugía Psíquica de Estirpación* se pregunta:

“¿pero no se advierte que la técnica de narrar a destiempo que configura mi relato, despertará en el lector una lúcida confusión, diremos, que lo sensibilizará extraordinariamente para

simpatizar y sentir en el enrevesado tramo de existencia de Cósimo? Y agrega: Sería un fracaso que el lector leyera claramente cuando mi intento artístico va a que el lector se contagie de un estado de confusión”.

*Una novela que comienza, Tantalía y Cirugía Psíquica de Estirpación* constituirán experimentos previos al “Cuento de literatura no literaria” o “cuento sin literatura” para cuya elaboración podríamos decir que se requiere –siguiendo la teorización y la práctica de Macedonio- la elaboración de una teoría previa que sustente el texto; imaginación; una historia absurda destructora de la lógica, la solemnidad y la grandeza; algo de incoherencia; una buena dosis autocrítica del género; “un desesperado sentimiento de ansiosa y honrada investigación última de lo estético”; “la desinteresada esperanza de un Arte severísimo, exento de convencionalidad y de sensorialidad”; un escritor con mentalidad metafísica carente de afán por ser leído y un lector salteado que tenga el efecto de grabar las melodías, caracteres o sucesos intensos sin que requiera de una lectura seguida. Estos serían, pues, los requisitos para crear un “cuento sin literatura” o minicuento como los realizados por Macedonio, de los cuales es inevitable presentar un ejemplo, aunque no sea el más representativo y su selección sea subjetiva, por corresponder al gusto de quien propone esta perspectiva de lectura:

### **TRES COCINEROS Y UN HUEVO FRITO**

Hay tres cocineros en un hotel; el primero llama al segundo y le dice: “Atiéndeme ese huevo frito; deber ser así: no muy pasado, regular sal, sin vinagre”; pero a este segundo viene su mujer a decir que le han robado la cartera, por lo que se dirige al tercero: “Por favor, atiéndeme este huevo frito que me encargó Nicolás y deber ser así y así” y parte a ver cómo le habían robado a su mujer.

Como el primer cocinero no llega, el huevo está hecho y no se sabe a quién servirlo; se le encarga entonces al mensajero llevarlo al mozo que lo pidió, previa averiguación del caso; pero el mozo no aparece y el huevo en tanto se enfría y marchita. Después de molestar con preguntas a todos los clientes del hotel se da con el que había pedido el huevo frito. El cliente mira detenidamente, saborea, compara con sus recuerdos y dice que en su vida ha comido un huevo frito más delicioso, más perfectamente hecho.

Como el gran jefe de fiscalización de los procedimientos culinarios llega a saber todo lo que había pasado y conoce los encomios, resuelve: cambiar el nombre del hotel (pues el cliente se había retirado haciéndole gran propaganda) llamándolo Hotel de los 3 Cocineros y 1 Huevo Frito, y estatuye en las reglas culinarias que todo huevo frito debe ser en una tercera parte trabajado por un diferente cocinero.(1987: 75).

Finalmente, unas palabras a manera de reflexión: pese a los estudios sistemáticos realizados por notables investigadores a la obra de Macedonio Fernández, el autor argentino sigue siendo uno de los Grandes Desconocidos respecto a múltiples aspectos de su obra, que de ser considerados, le otorgarían mayor dimensión y especial dinamismo al diálogo que suscitan sus creaciones en la historiografía literaria latinoamericana.

Paradójicamente, en su país, donde el cultivo del minicuento tiene un importante desarrollo, a Macedonio se le aplica el dicho popular de que nadie es profeta en su tierra,

pues, estudios recientes sobre la minificción (Tomassini y Colombo, 1996)<sup>16</sup> refieren los antecedentes a Rubén Darío (“La resurrección de la rosa”, 1892); Amado

Nervo (“El obstáculo”, “El engaño”, “Un crimen pasional”, cuentos breves publicados en 1895) y Julio Torri (“A Cirse, 1917) y declaran el “carácter precursor” en esta práctica literaria, de Enrique Anderson Imbert y Juan José Arreola, desconociendo completamente el aporte fundacional de Macedonio Fernández en la narrativa de naturaleza breve, quien sin lugar a dudas debería figurar al lado de los precursores o fundadores del minicuento y la minificción en la literatura hispanoamericana.

Como hemos intentado mostrar, la práctica de un tipo de creación breve, por parte del autor argentino, no es algo accidental ni espontáneo sino el desenlace natural de una de las perspectivas de su concepción poética, el cuento, al que Macedonio transforma para dar origen a un “nuevo género”, el minicuento, que pese a su metamorfosis refracta la memoria del género primigenio y concita al diálogo con otras formas narrativas canónicas (novela, cuento, poesía lírica, etc.) y “transgenéricas” (como el brindis, la reflexión, los fragmentos biográficos, las descripciones geográficas, las definiciones a la manera del diccionario, las instrucciones, etc).

## BIBLIOGRAFIA

BARRENECHEA, Ana María. “Macedonio Fernández y su humorismo de la nada”. En Museo de la novela de la eterna (Dossier). Colección Archivos: F.C.E., 1996.

ENGELBERT, Jo Anne. “El proyecto narrativo de Macedonio”. En *Museo de la novela de la eterna* (Dossier). Colección Archivos: F.C.E., 1996.

FERNANDEZ, Macedonio. *Papeles Antiguos. Obras Completas, tomo I*. Buenos Aires: Corregidor, 1981.

\_\_\_\_\_, *Museo de la novela de la eterna*. Caracas: Ayacucho, 1982.

\_\_\_\_\_, *No toda es vigilia la de los ojos abiertos. Obras Completas, Vol. 4*. Buenos Aires: Corregidor, 1990.

\_\_\_\_\_, *Relato: cuentos, poemas y misceláneas. Obras Completas, Vol. VII*. Buenos Aires: Corregidor, 1987.

\_\_\_\_\_, *Teorías. Obras Completas, Vol. III*. Buenos Aires: Corregidor, 1990.

FERNANDEZ MORENO, Cesar. “El existidor”. Prólogo a *Museo de la novela de la eterna*. Caracas: Ayacucho, 1982.

FLAMMERSFELD, Waltraut. “Pensamiento y pensar de Macedonio Fernández”. En *Museo de la novela de la eterna*. Colección Archivos: F.C.E., 1996.

ROJO, Violeta. “El minicuento, ese (Des)Generado. En Revista Interamericana de Bibliografía, Vol. XLVI, Washington: Organización de Estados Americanos, 1996.

<sup>16</sup> El estudio de Tomassini y Colombo figura en la Revista Interamericana de Bibliografía (Volumen XLVI, N° 1-4, 1996) junto con doce artículos más (y un anexo de más de cien minicuentos) dedicados al análisis de este tipo de producción textual. Pese al rigor y actualidad de los análisis, no aparece ni siquiera mención del nombre de Macedonio Fernández.

SALVADOR, Nélida. "Cronología". En *Museo de la novela de la eterna*. Colección Archivos: F.C.E., 1996.

TOMASSINI, Graciela y COLOMBO; Maris Stella. "La minificción como clase textual transgenérica. En *Revista Interamericana de Bibliografía*, Vol. XLVI, Washinton: Organización de Estados Americanos, 1996.

INTERTEXTUALIDAD Y SINCRETISMO EN *CAMBIO DE PIEL*

BLANCA INÉS GÓMEZ\*

*Él te contó ese sueño, dragona, esta tarde otra vez y primero la primera vez que se acostaron juntos y tú se lo creíste porque sólo crees los sueños que son interpretados dentro de los sueños; si, has leído a ese clásico y sabes que as with the dream interpreted by one still sleeping, the interpretation is only the next room of the dream. Cambio de Piel*

El proceso de significación en las obras de Carlos Fuentes se centra en el acopio de materiales provenientes de la cultura que ingresan al universo textual. El epígrafe que sirve de encabezamiento a este ensayo da paso, en el texto, a una alucinante lectura de los cuadros de Brueghel el viejo para crear una ciudad fantástica, espacio del carnaval y del juego que integra el cine expresionista alemán, *La ópera de los tres centavos*, de Bertolt Brecht, el *Requiem* de Brahms y la pintura en miniatura de la primera época del pintor flamenco, en la cual es innegable la influencia de Hieronymus Bosch; aluvión intertextual que hace de la interpretación un juego onírico ya que "la interpretación es solamente la siguiente habitación del sueño, cuando quien interpreta está todavía inmerso en el sueño".

El nivel de la historia hace de *Cambio de Piel* una novela críptica; en efecto, el lector que se enfrenta con su lectura debe prescindir de la narrativa lineal y apelar a una lectura semántica, reiterativa y cíclica en apariencia carente de un enfoque teleológico aunque profundamente estructurado donde las alusiones, señales, citas son depositadas en un sistema de cruces, trasplantes, repeticiones e inversiones, provenientes de una concepción sincrética del estilo<sup>17</sup>.

Si bien el aquí y el ahora de la narración, o presente histórico, se cifra en el viaje de dos parejas: Elizabeth, Javier, Isabel y Franz a las pirámides aztecas, la narración se retrotrae a partir de las formas analépticas para focalizar momentos anteriores de la vida de los personajes, se crea así la ilusión del simultaneísmo y de la fragmentación de la historia, elementos de la estética postmoderna presentes en *Cambio de Piel*.<sup>18</sup>

Los paratextos de la novela formulan la exigencia de unas competencias narrativas, no habituales, que el lector debe manejar; la introducción del epígrafe que enmarca el texto propone un rompimiento del lugar común, del cliché en su utilización: "*El narrador termina de narrar una noche de septiembre en La Coupole y decide emplear el apolillado recurso del epígrafe, sentado en la mesa del lado, Alain Jouffroy le tiende un ejemplar de Le temps d'un livre comme si nous nous trouvions à la veille d'une improbable catastrophe ou au lendemain d'une impossible fête..*"<sup>19</sup>

La lectura oblicua de la realidad desinstala al lector desde esta primera página y la novela debe ser recorrida sin una guía de orientación para develar un sentido del texto siempre huidizo amparado en el juego irónico que restaura una tradición de escritura que se sabe desgastada.

<sup>17</sup>.Sobre este tema puede consultarse. "El sincretismo como *provocación del estilo*" de Renate Lachmann. *Criterios*, la Habana No. 31, 1-6/94

<sup>18</sup> En el capítulo "Lo postmoderno, la ironía, lo ameno" de las *Apostillas al nombre de la Rosa*. Umberto Eco señala el papel de la ironía y de la risa en el arte postmoderno, pág. 71-82. Barcelona, Editorial Lumen 1985.

<sup>19</sup> Fuentes, Carlos. *Cambio de Piel*. Bogotá La Oveja Negra, 1967.

A pesar de la difícil composición estructural, *Cambio de piel* retoma una de las formas más usuales de la tradición novelesca, la estructura del viaje. En la carretera que partiendo de ciudad de Méjico llega a Veracruz por la ruta Méjico, Cuernavaca, Xochicalco, Cuatla, Cholula se desplaza el Volkswagen de Franz, quien viaja con Javier, Elizabeth e Isabel, y por una carretera paralela a la anterior se desplaza el narrador en un galgo de lujo. Las parejas intercambiadas se alojan en las habitaciones de un hotel para pernoctar. El débil hilo argumental del presente de la narración es continuamente evocado por el narrador, especie como él mismo se denomina de Virgilio que acompaña en su peregrinación a los personajes: *Me preguntaron si estaba de acuerdo y dije que a ver, en principio sí, pero como no tenía las razones que algunos de ellos podían tener, quería que me convencieran, no para la acción, pues yo sería una especie de Virgilio presente y de narrador futuro, yo no sería, finalmente, activo, sino para enterarme y tener los cabos en la mano y poder garabatear unas cuartillas con letra de mosca".* pág. 376

La evocación de Virgilio como maestro que acompaña a Dante en su descenso al hades es ya un anticipo del sentido del holocausto al cual el texto remite. El narrador paradiegético, esto es, que participa como testigo a nivel de la historia no mantiene su punto de vista como narrador - focalizador a todo lo largo de la obra pues los episodios de las pirámides son focalizados por la narrataria Isabel, quien se los ha contado en una tarde anterior: "todo esto me lo contaste una tarde, cuando te dieron permiso para visitarme" pág. 435 y cede en múltiples ocasiones la voz a los distintos personajes para dar a conocer su historia a través de discursos transpuestos y monólogos interiores donde cambian los narratarios creándose una polifonía de voces que orquestan la narración en un ir y venir de sucesos, recuerdos y reflexiones de autoconciencia.

El narrador principal del texto<sup>20</sup>, innominado a todo lo largo del relato, dirige su discurso a dos narratarias situadas como él en un nivel intradieético, Isabel "La Dragona" y Elizabeth "Novillera". La novela así concebida, viene a ser el extenso relato de este narrador que en el mundo de la ficción es también novelista y trabaja por entonces en la redacción de una novela, *La caja de Pandora*, que trata como *Cambio de Piel* de las relaciones entre las parejas.

La novela se construye como hipertexto de esta obra que resulta ser un hipotexto ficticio. El baúl "apilado en bultos y objetos indescifrables" de *Cambio de Piel* contiene el pasado que al ser recuperado por la ficción constituye el material novelesco. Él oculta los pasados individuales y también sus correspondencias arquetípicas, los candelarios y carteles del cine expresionista alemán; el programa del concierto de Brahms (historia de Franz y Hanna); los guijarros de Elizabeth (pasado de Elizabeth y Javier en Grecia); fotografías de Praga, Buenos Aires, Nueva York, Terezin) que desplazan la narración por épocas y episodios diversos; los recortes de periódico; las vestimentas, uniformes y disfraces utilizados por los personajes en las distintas fiestas; esta pluralidad de episodios evocados por la discursividad textual enmarcan el artificio novelesco de la caotización de la historia contada.

De otra parte, la narración en espejo entre *La caja de Pandora* y *Cambio de Piel* hace posibles frecuentes digresiones sobre la novela y la escritura las cuales acercan el texto al relato metaficcional y son una reflexión sobre el quehacer del novelista en Latinoamérica y la postura de los críticos. Así se hace explícito, el sentido ético de la novela: "Javier escribió en la primera cuartilla de *La caja de Pandora* : "Una novela manifiesta lo que el mundo aún no descubre y quizás jamás descubrirá en sí mismo". O bien, declara la difícil posición del intelectual latinoamericano y la general incompreensión de su quehacer:

---

<sup>20</sup>. En la entrevista con Luis Harss Fuentes identifica a Freddy Lambert como "un nihilista envejecido, un beatnik, un rebelde sin causa que frisa los cuarenta años." Harss, Luis *Los nuestros* Argentina, Sudamericana, 1978 pág. 380.

"Primero publicas un libro y te elevan, tú inauguras la literatura mexicana, tú eres el mero chingón, para que me entiendas, sí, sabes para qué? Para poder cortarte los güevos en seguida. Si no te hacen alguien primero, no tiene sentido. Te hacen un semidiós para que valga la pena castrarte y se acabó " pág. 277

Si bien, desde el epígrafe se introduce "el narrador", para subrayar el carácter ficticio del relato, el nombre de Fredy Lambert sólo se conoce al final del texto cuando se despide de la narrataria Isabel "Adiós, dragona no olvides a tu cuate" y firma el extenso texto, especie de carta - confesión.

El sincretismo arriba anotado en la construcción de la novela se entronca con el artificio neobarroco que adquiere en *Cambio de Piel* una expresión extrema, no sólo como forma pletórica y abigarrada del mundo ficticio sino como visión desengañada y pesimista del mundo que es distorsionado por las categorías del feísmo y lo grotesco, elementos que en último término revelan la falta de un sentido de la existencia.

La novela puede ser entendida como el requiem de la cultura occidental. El *Requiem* de Verdi y en especial el Dies irae, se escucha a todo largo de la obra y es leído en contraposición al *Requiem* de Brahms, como el definidor del alma alemana, en tanto que el de Verdi define el espíritu judío.

La novela representa un holocausto de la cultura occidental y está concebida como un 'performance', como un 'happening' para representar la desilusión. Uno de los episodios centrales de la obra es la referencia, a través de los recuerdos de Franz, del holocausto de los judíos en los campos de concentración y Ulrich, el personaje que corre por los tejados de esa ciudad medieval en el sueño de Franz, es un emisario de la resistencia alemana frente al avance de los aliados.

Tres ciudades europeas, dos ficticias y una real, Upsala, son el escenario que hace posible los juegos de deslizamiento de la significación para crear un mundo donde convergen la novela gótica, el cine expresionista alemán, el carnaval como espectáculo sincrético y la puesta en escena de la *Opera de los tres centavos* de Bertold Brecht..

La ciudad de Upsula se desrealiza con la escenografía incipiente del cine mudo de Caligari por el juego de telones en blanco y negro, en tanto que la ciudad medieval pintada fragmentariamente en las tablas de Brughel crea espacios de comunicación interior por donde es posible circular, en espacios laberínticos de patios dentro de patios, y de edificios habitados por los personajes mismos de la novela. De esta manera, Caligari deambula con el sonámbulo César de aldea en aldea sembrando el terror y la muerte.

En *Cambio de Piel* el sincretismo logrado a partir de los metatextos culturales realiza una sincronización, pero también una contaminación de las experiencias semánticas y culturales acumuladas en ella; en el tejido textual se dan cita cine, teatro, literatura, música y pintura para crear un universo de significación.

*La ópera de los tres centavos* (Bertolt Brecht, 1928) subyace a nivel estructural en la novela de Fuentes. Allá como aquí opera el distanciamiento como técnica del teatro épico, que busca distanciar al espectador de lo que ocurre en la escena y recordarle continuamente que lo que está viendo o leyendo no es más que un espectáculo o una ficción.

A este fin, la novela como el drama, se sirve de una serie de mecanismos de extrañamiento, como es el encubrir la focalización de la voz narrativa, para producir una serie de interferencias en la comunicación, técnica equivalente al uso de la máscara en el teatro épico. La fragmentariedad de la historia narrada y las interrupciones a través de la glosa y del ritornello del Requiem, son análogas a las interrupciones de las canciones en el



teatro épico y convierten necesariamente al actor, en el caso de la ópera, y al personaje, en el de la novela, en su propio juez.

De otra parte el cierre triádico de la novela es asimismo una recuperación a nivel estructural de la propuesta del distanciamiento brechtiano; como ocurre en *La ópera de los tres centavos*, el lector debe escoger en tres finales posibles la conclusión de la visita a las pirámides. *Elizabeth, Javier, Franz, Isabel y el narrador están presentes. Se produce un derrumbe que aísla a Elizabeth y Franz del resto, sepultándolos vivos. Javier vuelve al hotel con Isabel y allí la mata, para no reiterar con ella los ritos de su pareja con Elizabeth. Están presentes los mismos personajes, pero Franz queda algo aislado y aplastado contra el friso de los grillos. Hacen su aparición seis hippies, o monjes, quienes al compás de la música rodean a Franz. Nuevamente estamos frente al muro del friso de los grillos pero ahora son Elizabeth y Javier quienes han quedado frente al cadáver de Franz".*<sup>21</sup>

Como puede observarse los tres finales tienen como tema común el holocausto. En el primer desenlace Elizabeth y Franz, encarnar un pasado lleno de culpa de Franz exnazi y de Elizabeth, judía norteamericana, quienes simbólicamente mueren en el sacrificio ritual. Son arquetipos de las muertes de los miles de judíos perseguidos que hallaron sepultura bajo los escombros. La muerte se produce en los laberintos de la pirámide, espacio característico de lo sagrado, la pirámide como principio pasivo o femenino.<sup>22</sup>

En el segundo desenlace, la muerte de Franz simboliza la muerte del perseguidor de los nazis, recordemos que su amigo Ulrich es un mensajero que incita a arrasar con los judíos. El fue quien construyó los laberintos de Terezín y debe pagar la expiación simbólica después del juicio de los monjes, personajes que lo encuentran culpable.

En el tercer desenlace es a Javier a quien se da muerte, con este episodio la acción se retrotrae a los recuerdos de la juventud de los personajes para negar la posibilidad de vivir a Franz que encarna el poder nazi.

El año de 1968 es el de la ficción novelesca. En México corresponde al holocausto Tlatelolco y en Europa la revolución de mayo del 68 que fue crucial en la formulación de la modernidad- Fuentes ha dedicado a estos hechos históricos importantes trabajos "París, la revolución de mayo" y *Nuevo tiempo mexicano*; pero el verdadero cronotopo de la novela es Alemania entre 1914 y 1944. El simultaneísmo de la acción y la superposición de temporalidades y espacios conlleva a determinar en la estructura profunda la validez del holocausto de la modernidad europea, como el verdadero epicentro de la significación.

A esta simultaneidad histórica se asimila el sincretismo, como estrategia del traspaso de las fronteras culturales que incluye el cruce y la mezcla de diferentes sistemas sígnicos. Al iniciarse la novela en la plaza de Cholula, como espacio del carnaval en la poética bajtiniana, se dan cita realidades tan diversas, disímiles y anacrónicas como los hippies, característicos de la década del 60, Hernán Cortés acompañado de los tlaxaltecas, los cuatro personajes, dos ellos extranjeros y el narrador. La novela mezcla tiempos y espacios diversos dando lugar a una dialogización o sincretismo cultural.

Dentro de los procesos de extrañamiento el registro de lo grotesco y de lo deforme reinscribe la novela en el más extremo barroquismo formal y coadyuva al proceso de semantización textual. En la versión llevada al film del texto de *Caligari* no aparecen las escenas del manicomio que sí están en la primera versión del guión y son retomadas en *Cambio de Piel* para subrayar el carácter de lo macabro, en el episodio final de los monjes que acompañan a la narrataria. Las referencias a Caligari, seis en total a lo largo de la obra, producen una lectura en abismo que hace de la película un hipotexto de *Cambio de piel*.

<sup>21</sup>. *Befumo Boschi, Liliana, Calabrese Elisa. Nostalgia del futuro en la obra de Carlos Fuentes.* Buenos Aires, Fernando García Cambeiro, 1974, pág. 133.

<sup>22</sup>. Liliana Befumo y Elisa Calabrese señalan cuatro desenlaces y subrayan algunos de los elementos comentados.

*"Hice correr, dice el narrador, entre las manos las imágenes quebradizas de Caligari, la lenta sucesión de cuadros amarillentos, sepia, azulados que relataban en cinco actos la historia de la autoridad y sus fantasmas, de la razón y su locura, del crimen y sus placeres, de los actos repetidos en el manicomio y la pesadilla como la única realidad de los actos representados en la calle y en la oficina" pág. 416*

La ciencia en manos de Caligari, crea un monstruo que deambula sembrando el terror y la muerte. Veamos cómo la fabula la novela: "Upsala ,1776. En 1703, un mago y charlatán que se llamaba a sí mismo el doctor Caligari sembró terror y muerte de aldea en aldea y de feria en feria, y a través de su obediente siervo, el Sonámbulo César. Etcétera" pág. 427 Caligari entra en consonancia con otro personaje crucial de la novela, el enigmático Herr-Urs, Elenano, dueño del hospital de las muñecas - simbolismo que alude al trabajo en miniatura de Brughel- y a quien se encuentran Ulrich y Franz muerto a manos de César. "Ya lo sé. Yo lo vi. Caligari y el sonámbulo se pierden en un laberinto blanco. No tienes que contármelo, Franz, ya lo sé" pág. 136 y Herr es el creador de la ciudad soñada, la Upsala de 1703, escenario de Caligari, la ciudad pintada por Brueghel y soñada por Franz. En las páginas de *Cambio de piel* ha vuelto a vivir el pintor Flamenco y encuentra la muerte a manos de Caligari.

El film estrenado el 27 de febrero de 1920 en el Marmohaus de Berlín, se convirtió en un mito del cine alemán y mundial. *El gabinete del doctor Caligari* fue enjuiciado junto con otras películas de la época por ciertas suposiciones como la de que con "Caligari se sentarían las bases para la llegada a Alemania de Hitler (tesis de Kracauer); otros señalan el "Caligarismo" como el término que englobaría al "expresionismo" entendiendo como el cine mudo de la tradición alemana.

*El doctor Caligari* aporta al cine valiosas innovaciones técnicas como la decoración con telones pintados en forma extraña, líneas de sesgo, escorzos, y aristas, indicadoras de búsquedas para el desarrollo de los elementos verdaderamente cinematográficos que lo distanciarían del teatro filmado. La obra recoge el choque abierto entre la teatralidad y el cine, propio del cine clásico caracterizado por el sentido plano de las secuencias y el uso de la cámara fija que enfoca determinados personajes que se mueven entre telones pintados.<sup>23</sup>

En la novela Brughel el viejo, pintor flamenco del siglo XVI se metamorfosea en Her-Urs, Elenano, dueño del hospital de las muñecas para ilustrar en sus cuadros la ciudad espectral. *"Uno no escoge los lugares - dijo- es llevado a ellos naturalmente los apartamentos nuevos de las afueras son muy feos. Aquí en cambio, me basta mirar por la ventana para recibir inspiración" ¿usted pinta, esculpe...?" continuó Franz. Elenano se rascó la barba y dijo: "Ilustro no pretendo renovar. Sólo reproduzco en telas estas viejas calles, para que quede constancia de ellas, antes...". Bajó la mirada y se detuvo, como si dudara de la confianza que pudieran merecerle sus vecinos y luego prosiguió: "antes de que todo desaparezca o se olvide". Franz le preguntó si no creía, entonces, que era mejor fotografiarlo todo. "Un aparato no tiene paciencia ni pasión- respondió con gravedad el huésped- yo pinto dos veces el mismo cuadro, porque todo puede verse con los ojos del reposo o con los de la exaltación y lo cierto es que entre ambos hay un abismo..." pág. 99*

Esta segunda mirada, la de la pasión que lleva a ver en la pintura la exaltación de la realidad, propicia la lectura alucinante de Fuentes de los cuadros de Brughel donde se superponen *La tabla del carnaval y la cuaresma, Juego de niños y El martirio de los niños inocentes*, para crear ese espacio ficticio de ciudad medieval habitada por una burguesía buena si bien culposa en su inocencia como lo es occidente del holocausto de la cultura de

---

<sup>23</sup>. Sobre este tema puede consultarse *Homenaje a los sesenta años de El gabinete del doctor Galigari*. Instituto cultural - alemán VII festival de cine de Bogotá, Nacional y del Pacífico Goethe Institut, Bogotá, 1990.

la modernidad. Aquí reside la fuerza simbólica de la lectura propuesta por Fuentes de las tres tablas: felicidad, juego y carnaval concluyen en el holocausto o en el martirio.

La recurrencia de Fuentes a crear líneas de equivalencia entre lenguajes artísticos plurales y la realidad es una voluntad de estilo claramente expresada por el autor. En la entrevista concedida a José María Marco "*Profecías y Exorcismos*" habla de su afán de teatralizar la realidad y dice: "*El elemento teatral de la novela siempre me ha resultado fascinante. En el arte también.... Todo ese elemento teatral es lo que yo quiero indicar a través de estas ritualizaciones lo he aprendido de lecturas de Artaud, de ver mucho teatro durante toda mi vida, de una concepción de la pintura que es muy cercana al teatro*".<sup>24</sup>

Podemos por tanto concluir que la convergencia de metatextos culturales , el simultaneísmo de las acciones, la fragmentariedad y la polifonía propician en el trabajo de Carlos Fuentes un sincretismo, no aditivo sino implicativo, que permite reconocer, a través de la parodización, un concepto que positiviza la proyectibilidad de textos en textos, de culturas en culturas para hacer de la novela un cromograma totalizador que el lector debe saber ver: "*Ciegos, ciegos: pinto para mirar, miro para pintar, miro lo que pinto y lo que pinto, al ser pintado, me mira a mí y termina por mirarlos a ustedes que me miran al mirar mi pintura*".<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Marco, José María. "Profecías y exorcismos" en *Quimera* 68. Páginas 34 - 43.

<sup>25</sup> Fuentes, Carlos. *Terra Nostra*. Mexico Joaquín Mortiz, 1975 pág 343.

## ARGUMENTACIÓN, INTERPRETACIÓN Y COMPETENCIAS DE LENGUAJE\*

ALFONSO CÁRDENAS PÁEZ\*\*

A las puertas del próximo milenio, uno de los retos educativos concierne a la problemática del conocimiento, en la cual muestra interés particular la pedagogía. Los esquemas, los modelos, la sistematización, las operaciones, los problemas integran el conjunto, pero, en particular, son las formas de razonamiento y los procedimientos comprensivos y, en especial, las relaciones entre el conocimiento dado y el construido, los que, por ahora, suscitan la atención.

En cuanto a lo primero, la *argumentación* ha cobrado importancia en la medida en que la *racionalidad dialógica* ha generado espacios de entendimiento, a los cuales se puede recurrir para lograr adhesiones, consensos y acuerdos en torno a temas relacionados con el discurso persuasivo. En relación con lo segundo, la *interpretación* es uno de los procedimientos básicos de la comprensión del trasfondo humano del sentido.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo central de este artículo es desarrollar los procesos de argumentación e interpretación desde la perspectiva semiodiscursiva de los procesos pedagógicos del lenguaje y establecer algunos niveles de competencia básica que los fundamenten en relación con la enseñanza del pensamiento, desde una perspectiva humanística.<sup>26</sup>

### 1. Principios del razonamiento argumentativo

Aunque hoy es corriente referirse a la argumentación<sup>27</sup> para aludir a cualquier proceso de demostración,<sup>28</sup> verificación, explicación o interpretación, este trabajo se fija en un hecho: cuando una persona no cuenta con suficientes evidencias, datos o soportes para demostrar o verificar una hipótesis, es decir, cuando es imposible demostrarla o comprobarla siguiendo las líneas de la causalidad lógica o física, recurre a la argumentación.<sup>29</sup> Por tanto, la perspectiva elegida no apunta a la verdad<sup>30</sup> de una tesis o a su validez impersonal; ante todo, busca la adhesión del mayor número de personas a la misma.

Su fin no es establecer la verdad sino convencer de la razón, la validez, la plausibilidad o la conveniencia de un hecho, concepto, fenómeno, actividad, etc. En consecuencia, a falta de maneras para proceder con rigor lógico-formal,<sup>31</sup> se recurre a la argumentación. Este procedimiento, desde el punto de vista pragmático, es un acto de habla cuyo propósito es persuadir a un auditorio de la validez de un planteamiento o tesis para buscar su adhesión o, en caso contrario, refutar una tesis no formal.

<sup>26</sup> No hay que perder de vista la relación estrecha que los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* señalan entre las humanidades, las lenguas y la literatura.

<sup>27</sup> Las líneas generales de este planteamiento se encuentran en Chauradeau (1983) y Perelman (1989/97).

<sup>28</sup> A propósito del tema, se puede ver un libro de reciente aparición: Correa, José Ignacio y otros. (1999). *Saber y saberlo demostrar. Hacia una didáctica de la argumentación*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia-Colciencias.

<sup>29</sup> De hecho, es posible diferenciar entre una argumentación fuerte y otra débil. Dado el perfil humanístico de nuestra propuesta decidimos sustentar los principios del segundo de estos tipos.

<sup>30</sup> Sin embargo, no se ha de olvidar que la verdad no depende de un absoluto en sí; hoy se discute acerca de lograrla a través del consenso.

<sup>31</sup> La argumentación diverge de la demostración en varios puntos; a diferencia de esta, la argumentación no se compromete deductivamente con la verdad de la conclusión a partir de la verdad de las premisas; no se fundamenta en evidencias, no se reduce a la deducción y a la inducción, su campo es el pensamiento no formalizado, el status del conocimiento no es impersonal, su dominio es el campo de los valores, la intencionalidad se dirige no al objeto sino al auditorio, y pretende más la adhesión que la verdad

## 1.1 Características de la argumentación

Varios elementos semiocognitivos<sup>32</sup> permiten hablar del *aparato argumentativo*<sup>33</sup> como un sistema organizado en torno a *estructuras lógicas, dimensiones textuales y operaciones discursivas* (Charaudeau, 1983). Estructuras lógicas como la conjunción, la disyunción, la oposición y la causalidad definen un primer sector de la argumentación que apunta al razonamiento lógico sin reducirse a él; apuntalado en oposiciones entre términos, necesarias tanto en la demostración como en la verificación de hipótesis, la argumentación elabora un dispositivo alterno entre la diferencia y el síncretismo de los términos a fin de prevenir el absurdo.

En segundo lugar, los factores textuales como la *dinámica*, la *cohesión* y la *coherencia* enfocan la estructura discursiva del argumento desde el punto de vista de la composición, la secuencia, las relaciones anafóricas o catafóricas, la conexión, las sustituciones, repeticiones y transformaciones o la clasificación del discurso en cuanto a conjuntos, esquemas o tablas. Por último, un tercer mecanismo depende de las operaciones mentales lógicas y analógicas mediante las cuales se elimina la neutralidad de las formas del pensamiento.

La argumentación adopta tres direcciones, según lo previsto en el marco de la investigación mencionada. La primera se orienta hacia las estructuras cuasilógicas de la argumentación; la segunda se conforma en torno a la dinámica, la cohesión y la conexión textuales y, la tercera, se inspira en operaciones cognitivas y discursivas. Existe, pues, un tipo de argumentación que, sin ser estrictamente lógico, se basa en las diferentes formas que adoptan las estructuras: adición, asociación, reciprocidad, implicación, condición, consecuencia, finalidad, motivo, hipótesis, etc. Este primer tipo apuntaría a *estructuras cuasilógicas*<sup>34</sup> de razonamiento.

Por su lado, las facetas textuales mencionadas dan lugar a un tipo de argumentación basada en la *composición*, ya sea que obedezca a la dinámica temporal, a las conexiones secuenciales de los hechos, a la organización de género, al propósito ilocutivo o al punto de vista del autor con respecto a los componentes textuales; en fin, a la referencia diafórica<sup>35</sup> del texto o a la organización taxonómica del discurso mediante esquemas, tablas, listas, resúmenes, etc.

El tercer tipo de argumentación se apoya en operaciones mentales como la *observación*, la *división*, el *análisis*, la *inclusión*, la *gradación*, la *comparación*, la *descripción*, la *ejemplificación*, la *metáfora*, la *analogía*, la *superposición*, la *identificación*, la *repetición*, la *reducción*, la *mitificación*, etc. En conclusión, esta tipología apela a recursos del razonamiento, así como a la estructura textual y a las operaciones para conferir validez a la sustentación del conocimiento.

La relación mostrada entre la argumentación, el pensamiento y el discurso consolida, por una parte, las tesis acerca de los procesos pedagógicos del lenguaje relacionados con la enseñanza del pensamiento, la interacción, la lectura y la escritura; por otra, respalda la necesaria coherencia de los planteamientos acerca de las formas lógicas y

---

<sup>32</sup> Otros factores semiolingüísticos relacionados con la argumentación se refieren a las relaciones yo-yo y yo-otro de la cosmovisión; a la función comunicativa del lenguaje, a la relación signo-hombre, aspectos que apuntan a una visión holística -relación, función, proceso- de la argumentación. Asimismo, es posible establecer sus nexos con los diferentes contratos de habla -acuerdos tácitos entre prácticas sociales y representaciones que tienen los individuos de esas prácticas- y con las estrategias, de acuerdo con las cuales el hablante atrae hacia su punto de vista al interlocutor.

<sup>33</sup> En la semiolingüística se distinguen, además de este, otros aparatos conceptuales del discurso, como el enunciativo, el retórico y el narrativo. Ver a este propósito, A. Cárdenas, *Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del español*, (Informe de investigación), UPN-CIUP, 1998.

<sup>34</sup> A este respecto se puede consultar Perelman (1987: 81-112).

<sup>35</sup> Es uno de los mecanismos a través de los cuales los textos manifiestan el poder referencial, tanto en el sentido intensivo como extensivo de los conceptos.

analógica del conocimiento, así como de las facetas analítica, crítica y creativa del pensamiento dentro del marco semiodiscursivo acordado.

## 1.2 Competencias de la argumentación

Teniendo en cuenta el enfoque cognoscitivo y reconstructivo<sup>36</sup> acerca de la pedagogía del lenguaje y, a manera de ilustración, algunos procedimientos a través de los cuales se manifiesta la capacidad argumentativa para *refutar* y *sustentar*, el desarrollo de sus competencias se puede orientar de acuerdo con las siguientes estrategias:

- a) Mostrar que el contrincante utiliza un concepto o categoría de manera ambigua.
- b) Descubrir contradicciones en el camino de las premisas a las conclusiones.
- c) Mostrar que las conclusiones del contrincante son falsas o incoherentes con lo tratado.
- d) Aducir que el interlocutor falsea una teoría o la malinterpreta.
- e) Establecer que las aplicaciones rebasan las posibilidades de una teoría.
- f) Eliminar la ambigüedad de un término para darle mayor claridad al discurso.
- g) Recurrir a la cita textual o contextual, apoyada en el criterio de autoridad o en la opinión calificada.
- h) Apoyarse en el criterio de autoridad o en la opinión calificada de un experto.
- i) Basarse en la frecuencia de una opinión o en el mayor número de observaciones.
- j) Recurrir a creencias, simbolismos e imaginarios propios de una colectividad.
- k) Aducir datos de fuentes reconocidas por su seriedad.
- l) Establecer nexos de sucesión, coexistencia o sincretismo entre varios elementos.
- m) Establecer asociaciones entre términos o, por el contrario, disociarlos.
- n) Aplicar principios de una ciencia en otro campo o disciplina.
- o) Recurrir a los principios del análisis en sus manifestaciones.
- p) Formular constructos modélicos de carácter explicativo.
- q) Explicar un planteamiento a la luz de una teoría consolidada.
- r) Realizar recortes epistemológicos para evitar malas interpretaciones.

La argumentación, junto a los procesos de demostración y verificación, es un procedimiento para afianzar resultados cognoscitivos; en este sentido, el apoyo se lo presta la *causalidad psicológica* basada en los nexos entre motivos y acciones. Por tanto, cualquier enfoque pedagógico del lenguaje debe crear conciencia de su papel educativo. Sobre esta base teórica, se han de proponer estrategias orientadas a la formación integral de la persona en sus dos facetas intelectuales; de contera, se contribuirá a la calidad de la educación colombiana.

## 2. Del sentido a la interpretación

El sentido es la puesta en escena del texto producido e interpretado, gracias a las estructuras formales que lo ponen en funcionamiento. Más que una inscripción permanente en el texto, el sentido depende del funcionamiento de los aparatos discursivos, del contexto, del intertexto, del pretexto, del subtexto y del metatexto. Estas dimensiones obligan al sujeto del discurso a controlar estos factores, y al intérprete a realizar un proceso cuidadoso de lectura destinado a producir y a aceptar la ruptura de sus expectativas para facilitar la comprensión coherente.

En efecto, el sentido no depende de una sola de las condiciones discursivas. La información proposicional, las estructuras lógicas, las modalidades, los propósitos

---

<sup>36</sup> Este enfoque supone la referencia a competencias y metacompetencias de orden semiodiscursivo y sociocognitivo que garanticen no solo los niveles de ejecución sino el control y la eficacia de los procesos de lenguaje en los órdenes imaginario, simbólico, explicativo, argumentativo, interpretativo e ideológico

comunicativos, la perspectiva, los puntos de vista, las formas de la representación, los códigos del sentido, los intertextos, las condiciones socioculturales del contexto, etc., es decir, el saber cultural, sumado a las actitudes y valores del intérprete – o del productor- hacen parte de él.<sup>37</sup>

El sentido es, en consecuencia, el juego de las distintas formas de la representación<sup>38</sup> transparente y no transparente del discurso. Desde una base constructiva, la realidad es lo que la gente piensa, cree que sabe y valora de ella; por eso, la comprensión depende en buena parte de los significados que poseen los individuos. En este caso, el sentido es producto analógico de la transducción o de la abducción; el origen de estas inferencias se encuentra en “la pluralidad de los sentidos” (Barthes, 1991: 52) del símbolo.

Por su parte, la interpretación consiste en la comprensión del sentido en condiciones históricas y desde prácticas específicas, a fin de evitar las distorsiones basadas en prejuicios y preconceptos de diversa índole. La interpretación es diálogo infinito que remite el sentido de signos a códigos y de estos a textos; activa marcos de conocimiento y descubre infinitos efectos discursivos, los cuales deberán ser releídos a la luz de cierta ‘teoría’,<sup>39</sup> conocimiento o saber cultural.

Por eso, reconoce todas las formas de conocimiento, busca en los valores y en las actitudes; asume con cautela el compromiso con lo proposicional, rastrea la verdad, se nutre de simbolismos e imaginarios, no olvida el tipo y el propósito de la lectura. Con base en estos elementos, la interpretación depende del proceso inferencial, centrado en la abducción y en la transducción, sin que eso impida recurrir a otras formas de inferencia; por tanto, juega con hipótesis y posibilidades, abriéndose a un trabajo orientado a dispersar las verdades absolutas.<sup>40</sup>

En tales condiciones, el intérprete no debe “agregar o sobreponer su personalidad a la obra, sino servirse de ella como instrumento e intermediario, si bien indispensable y activo”. (Vattimo, 1991: 21) Para lograrlo, el intérprete debe acudir a soportes de orden experiencial, psicológico, histórico, cultural, etc.; atender a puntos de vista, modalidades, propósitos, modos de presentar la información, etc.; no desconocer el carácter alusivo, simbólico, imaginario, alegórico, metafórico y lúdico del lenguaje.<sup>41</sup>

Sin embargo, esto no supone que la interpretación obedezca a simples opiniones; de acuerdo con Gadamer (1984: 335), “*el que quiere comprender no puede entregarse desde el principio al azar de sus propias opiniones previas e ignorar la más obstinada y*

<sup>37</sup> Previstas estas opciones, el sentido no es una sumatoria que convalida cualquier selección. Se entiende que, frente a tanta riqueza, el lector debe optar con criterio para lo cual se requiere la instancia de la argumentación, acerca de la cual se formularán algunos principios en la sección final de este trabajo.

<sup>38</sup> El reconocimiento semiótico – signos, códigos, discursos, niveles, operaciones, etc.- de la naturaleza textual implica aceptar la existencia de múltiples formas de la representación; de acuerdo con esto, el sentido podrá obedecer a indicaciones, identificaciones, semejanzas, analogías, abstracciones, generalizaciones; organizarse en códigos heurísticos, hermenéuticos, epistemológicos, simbólicos, narrativos, y en los niveles sintáctico, semántico y pragmático, etc.; presentar la información en términos formales, funcionales, estructurales, contextuales o, en fin, acudir, entre otras, a operaciones lógicas como la categorización, la definición, la clasificación, la descripción, la narración, la ejemplificación y la ilustración, o analógicas como la condensación, el desplazamiento, la simbolización, la mitificación, la intensificación, la repetición, la enfatización, etc.

<sup>39</sup> El concepto de teoría está tomado en el sentido amplio de concepción de mundo que permite comprender las relaciones que los hombres contraen entre sí, con la realidad conocida y valorada y con la sociedad con sus condiciones sociales, históricas y culturales, conjunto de circunstancias que le dan sentido a la vida.

<sup>40</sup> De acuerdo con Vázquez (1995: 143) “Si el ejercicio de lectura ya no es inductivo – de lo particular a lo general, de la parte al todo -, ni deductivo – de lo general a lo particular, del todo a la parte -, será, muy seguramente, una actividad de permanente abducción. Procediendo de un índice a otro, de una apuesta de sentido a otra, de una hipótesis a otro campo de posibilidad. Como quien dice, leer desde esta perspectiva es mantenerse en la cuerda floja del sentido; es avalar un sentido funambulario, en permanente divagar, en constante búsqueda”. Igual pronunciamiento se sigue de Jurado (1995) para quien la incertidumbre es la incentivadora del proceso de semiosis que se produce tanto en la interpretación como en la producción textual.

<sup>41</sup> Aquí asoma la relación estrecha que existe entre la argumentación y la interpretación desde el punto de vista de la racionalidad dialógica.

*consecuentemente posible opinión del texto*". (El subrayado es nuestro) Se trata de opinar con criterio, es decir, de sustentar la opinión, de argumentarla. Es la única manera de no convertir el resultado hermenéutico en un nuevo dogma, más en el momento en que el mundo procura consensos.

En términos de Gadamer (1984), la interpretación se define como la fusión de horizontes, el diálogo abierto y una relación entre las interpretaciones única y múltiple. En primer lugar, la hermenéutica funde el horizonte histórico-contextual del texto con una cierta pretensión de universalidad de la interpretación. Al hacerlo, asocia la gama de sentido en busca del enriquecimiento cultural de la referencia, advirtiendo que cierto matiz se destaca en determinado momento. La mira es, entonces, apuntar hacia lo que se revela como más notorio, más importante a pesar de las condiciones históricas. Los horizontes que se compenetrán, entonces, son los del autor, el del texto y el del intérprete.

La segunda expectativa de Gadamer, hace mención a la pregunta por el sentido del texto, a fin de abrir el diálogo. Más que la pregunta fuera de tono, es aquella que trata de comprender lo que quiere decirnos el discurso. La tercera situación que plantea Gadamer se refiere a la unicidad y a la variedad de la interpretación. Si las claves del diálogo hermenéutico son la pregunta y la respuesta, *la interpretación es un proceso interminable* que genera el encuentro entre el texto y quien lo descifra. Cerrar la interpretación es cerrarse a las preguntas del texto, es ceder a la incapacidad de responderle y considerarlo un objeto extraño a toda provocación.

En consecuencia, interpretar es negar las interpretaciones pero, a la vez, confirmarlas; al negarlas, acepta su propia relatividad, pero al confirmarlas les confiere plena validez al no consentir la verdad única. La interpretación total es el conjunto histórico de las versiones que, a no dudarlo, se alimentan mutuamente. Este es el resultado de la concepción semiótica del signo como una unidad en proceso, de referencia infinita y múltiple.<sup>42</sup>

## 2.1 Los motivos e indicios de la interpretación

Los motivos que inducen a tomar la decisión de interpretar son varios. El primero de ellos depende de la naturaleza ambigua y de la doble codificación denotativa y connotativa que hacen del lenguaje un código plurisignificativo y figurativo que, además de informar acerca de la realidad, se interesa en sugerir, en crear la ilusión, en crear la realidad poética. En resumen, la opacidad del lenguaje induce a la interpretación.

En segundo lugar, son el simbolismo y el iconismo los factores motivantes; en efecto, según opinión generalizada el lenguaje, además de signo, contrae otros valores semióticos. Esta opinión se sustenta en las investigaciones sobre el funcionamiento convergente y divergente de los hemisferios cerebrales relacionados con los lenguajes verbal y no verbal. Asimismo, se consolida desde principios semióticos y antropológicos que hablan de los campos lógico e imaginario del conocimiento.

Un tercer elemento se refiere al campo analógico del conocimiento. Este campo, integrado por imaginarios,<sup>43</sup> simbolismos,<sup>44</sup> valores e ideologías, se basa en imágenes

---

<sup>42</sup> De acuerdo con estas notas, el "mundo de la vida" inscrito en la cultura es susceptible de ser leído desde la semiolingüística. Asimismo, los mundos natural y cultural son igualmente leíbles como espacios donde se mueve, funciona, se controla y cambia el hombre; esto exige lecturas interdisciplinarias y variadas de los objetos culturales en su configuración textual y en sus dimensiones y propósitos humanos, siendo el discurso - texto en contexto (Dijk, 1980) - uno de ellos.

<sup>43</sup> Los imaginarios son configuraciones de imágenes cuya finalidad no es describir o explicar la realidad; antes bien, la disimulan y enmascaran dotándola de sentido y cargándola de afectividad; a través de ellos, el hombre se aferra a la naturaleza y se pertrecha de sentimientos y valores que lo protegen de las amenazas del *yo*, del *otro* y del *mundo*. La configuración de los imaginarios en torno a intereses, emociones, sentimientos, deseos y preocupaciones humanas, los convierte en fuentes generadoras de valores. Tal como lo afirma Oñativia (1978: 116), su campo semiótico "...se caracteriza por leyes primarias de organización del pensamiento:



y su espacio lo conforman los mitos, los sueños, la magia, las sensaciones, las emociones, los afectos, los sentimientos, la imaginación, los juegos, etc. Su mecanismo básico de generación de sentido es la *superposición*.

En este plano, el sentido no depende de la concepción del mundo objetivo, sino de la implicación humana de que el mundo no es indiferente a las vivencias del hombre que siente y conoce, describe, explica e interpreta, pero también valora, a través de discursos que dicen tanto de las cosas como de sí mismo. De ahí la importancia expresiva de las actitudes que, además de darle estabilidad cognoscitiva a la experiencia, se modalizan como *opiniones, puntos de vista, estereotipos y prejuicios*.<sup>45</sup>

El cuarto factor está en razón de lo dicho y lo no dicho. El lenguaje dice y calla, es explícito o juega con lo implícito, crea texto pero deja fluir el subtexto bajo la literalidad de aquel. La potencia de los textos para generar lecturas está en las implicaciones que no solo rompen con la lógica; también atraen lo simbólico, lo cultural, lo personal de modo que alteran la percepción de lo cotidiano. Ese poder estriba en la indeterminación y en la ruptura de expectativas, frente a las cuales hay que estar alerta (Iser, 1987).

El quinto motivo para interpretar recae en la intencionalidad. Ella es fuente de la ironía, la alusión, el humor, los enigmas. Captar estos fenómenos supone la participación pragmática del intérprete, actitud que no es fácil de adoptar porque, por costumbre, la escuela enseña a leer lo explícito, lo literal, lo representativo, lo referencial y objetivo.<sup>46</sup>

Por último, la necesidad de interpretar concierne a la expresividad del *aparato retórico* del lenguaje; hablar, leer o escribir es valerse de operaciones cuyo fin, además de informar, es modalizar la información, sugerirla o callarla; es asumir una actitud ante lo dicho, expresar puntos de vista, seleccionar o crear formas de decir, ver las cosas bajo el lente de la sensibilidad o de la imaginación. Esto supone que los efectos estilísticos son parte del sentido.

Con respecto a los indicios, una de las estrategias del sentido es permanecer oculto, en los planos de organización<sup>47</sup> del lenguaje y una de las formas de su funcionamiento semiótico es la indicial. En el plano sintagmático o eje de las combinaciones, los indicios textuales se manifiestan de dos maneras: por exceso o por defecto. Entre tanto, en el paradigmático, alternan lo verosímil y lo inverosímil.

Los indicios sintagmáticos son cotextuales, mientras que los paradigmáticos son contextuales y se refieren a la memoria colectiva y a los marcos de conocimiento implicados en el texto. Entre los primeros, actúan por defecto la *contradicción* y la *discontinuidad*; y por exceso, la *tautología* y la *repetición*. Por su lado, los paradigmáticos apuntan a lo ininteligible porque supera los linderos de lo verosímil físico o cultural o, al contrario, se sitúan dentro de ellos.

condensación, implicación, analogía, identificación, participación, desplazamiento, transducción, oposición, interacción y enfatización valorantes”.

<sup>44</sup> El simbolismo es expresión de la experiencia humana, configuración imaginaria y contextualización histórica - axiológica (Oñativia, 1978: 110), que le confieren carácter individual y universal pues se forma en la intersección de las nociones, los conceptos y los valores. El símbolo, más que mediador de significados, es encuentro vivencial de valores alrededor de un sentido que genera alusiones y crea analogías. Las fuentes individuales y colectivas de donde emerge le confieren sentido vivencial y proyectivo, disponiéndolo siempre a dar sentido a las experiencias humanas.

<sup>45</sup> Las opiniones son puntos de vista no argumentales sobre algo. Los estereotipos son creencias simplificadas sobre algo y los prejuicios son actitudes no justificadas por la experiencia. Estas tendencias apreciativas comparten símbolos e imágenes, al tiempo que hacen parte del acervo cultural de los miembros de un grupo social, por lo cual tienen dimensión histórica y fuerte expresividad.

<sup>46</sup> En relación con la literatura, no se ha de perder de vista que la intencionalidad poética no es utilitaria sino metafórica y, por tanto, no depende puramente de la naturaleza pragmática del lenguaje; depende de unas maneras de combinar los elementos, de relacionarlos significativamente y de utilizarlos en función de valores.

<sup>47</sup> Cf. Todorov (1981: ).

Además de los indicios citados, otros elementos inciden en la interpretación; entre ellos se cuentan: la superfluidad y la inconveniencia, a los cuales se agregan las etimologías, las relaciones textuales, intertextuales y asociativas entre palabras; la ruptura de las estructuras convencionales del lenguaje y de las expectativas del lector; los rodeos y el deseo de no decir o no contar; los lugares comunes; las repeticiones; las relaciones que tienden a lo absurdo; las alusiones y los enigmas; los nombres propios, los números y los nombres técnicos; las motivaciones emotivas, lógicas y culturales del significantes; las concordancias o falta de ellas; el retorno a un tema o los nuevos temas; el uso arcaico o nuevo uso de la palabra; en fin, la proliferación del sentido de la palabra.

No hay que olvidar que el lenguaje es norma pero también mediación; como norma es un instrumento pero como mediación dispara las posibilidades del sentido.

## 2.2 Las competencias de la interpretación

Entre las competencias que pueden favorecer la interpretación encontramos las siguientes:

- a) Dar sentido a un conjunto de datos integrándolos en el marco de una ciencia o de una teoría
- b) Convertir el análisis en teoría, a partir de sucesivas síntesis
- c) Sacar inferencias inductivas, deductivas, abductivas y transductivas
- d) Relacionar los resultados de una tesis con áreas de interés más amplias
- e) Mostrar la relevancia de un planteamiento en defensa del hombre, para el progreso social o de la ciencia
- f) Aplicar un descubrimiento en otros campos y sacar las consecuencias necesarias
- g) Descubrir el sentido implícito reactivando los marcos de conocimiento, presupuestos, entrañes e implicaciones del texto
- h) Leer el sentido lógico y analógico de un texto, en términos de sus operaciones, razonamientos y formas de inferencia.
- i) Leer la pluralidad de signos, símbolos, indicios, imágenes y señales generadas por un texto.
- j) Leer diferentes códigos semióticos - verbales y no verbales- así como códigos del sentido relacionados con aspectos lógicos, epistemológicos, hermenéuticos, heurísticos, sociales, imaginarios, etc. dentro de un texto.
- k) Interpretar la diversidad de textos en cuanto a su naturaleza pragmática y los discursos que profieren: filosóficos, políticos, religiosos, económicos, eróticos, etc.
- l) Leer diferentes modalidades o grados de conocimiento que proporcionan los textos.
- m) Leer los textos desde diferentes puntos de vista: lógicos, psicológicos, temporales y espaciales.
- n) Establecer las motivaciones afectivas, sensibles, imaginarias, simbólicas y sentimentales de las conductas humanas.
- o) Establecer los diferentes intenciones y propósitos de la actividad humana de acuerdo con lo propuesto en los textos.
- p) Ser capaz de generar un metalenguaje hermenéutico para leer de manera adecuada un texto
- q) Descubrir valores de orden cognoscitivo, ético, estético, social, histórico, político, etc. en un texto o formular juicios de valor suficientemente argumentados.
- r) En fin, leer literalmente y en todos los sentidos

## Conclusiones

Desde el punto de vista de la relación pedagógica entre el lenguaje y el conocimiento, la argumentación y la interpretación son tipos complejos de competencias, decisivos en el desarrollo del pensamiento, la escritura y la lectura; desde el punto de vista del pensamiento, la argumentación y la interpretación son formas del razonamiento orientadas hacia el hombre y la comprensión de la actividad humana. Con respecto a la escritura y la lectura, contribuyen positivamente a orientar procesos pedagógicos en función de premisas lógicas no formales; al utilizar los marcos del razonamiento inductivo y deductivo, no dejan de participar, por igual, del juego de operaciones lógicas y analógicas.

Por otro lado, una y otra establecen relaciones estrechas con el lenguaje lo que supone la necesidad de superar los marcos tradicionales de la gramática, comprometiendo a los educadores en una concepción semiolingüística que genere nuevos espacios curriculares para favorecer la cultura del pensamiento lógico-analítico, crítico-hermenéutico y estético-creativo, sin hacer más concesiones que las que requiere la formación integral de la persona.

En síntesis, algunas estrategias pedagógicas del lenguaje deben orientarse hacia el desarrollo de competencias argumentativas e interpretativas; su propósito es contribuir al perfeccionamiento de los procesos de pensamiento, lectura y escritura.

## BIBLIOGRAFÍA

BARTHES, Roland. (1981). *Verdad y crítica*, México, Siglo XXI.

CARDENAS, Alfonso. (1998). "Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del Español", (Informe de investigación), Santafé de Bogotá, UPN-CIUP, 240 págs.

\_\_\_\_\_. (1999). "El lenguaje y la enseñanza del pensamiento", (Informe de investigación), Santafé de Bogotá, UPN-CIUP, 52 págs.

CHARAUDEAU, Patric. (1983). *Langage et discours-Eléments de semiolingüistique*, Paris, Hachette.

CORREA, José Ignacio y otros. (1998). *Demostrarlo y saberlo demostrar*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia-Colciencias.

DERRIDA, Jacques. (1968). *De la gramatología*, México, Siglo XXI.

DIJK, Teun van. (1980). *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.

ECO, Umberto. (1974). *La estructura ausente*, Barcelona, Lumen.

\_\_\_\_\_. (1981). *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen.

\_\_\_\_\_. (1995). *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen.

\_\_\_\_\_. (1996). *Interpretación y sobreinterpretación*, Cambridge, CUP.

GADAMER, George. (1984). *Verdad y método*, I y II, Salamanca, Sígueme.

HABERMAS, Jurgen. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.

ISER, Wolfgang. (1987). *El acto de leer*, Madrid: Taurus.

JURADO, F. & BUSTAMANTE, G. (1995). *Los procesos de la lectura – Hacia la producción interactiva de los sentidos*, Bogotá, Magisterio.

- JURADO, Fabio. (1995). "Lectura, incertidumbre y escritura", en JURADO & BUSTAMANTE, pp. 39-53.
- LOTMAN, Juri (1977). *El signo estético*, Madrid, Itsmo.
- MARTIN BARBERO, Jesús (1996). *Pre-textos*, Cali, Universidad del Valle.
- MONSALVE, A. (1997). *La argumentación*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- OÑATIVIA, Oscar. (1978). *Antropología de la conducta*, Buenos Aires, Guadalupe.
- OTERO, Carlos. (1992). *La lectura semiológica*, Bogotá: Cerlalc.
- PERELMANN, Ch. & L. OLBRECHTS-TYTECA, (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos, S.A.
- PERELMANN, Ch. (1996). *La argumentación*, Bogotá, Norma.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1974). *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.
- TODOROV, Tzvetan. (1984). *Simbolismo e interpretación*, Caracas: Monte Avila.
- VATTIMO, Giani. (1991). *Ética de la interpretación*, Barcelona: Paidós.
- VAZQUEZ, Fernando. (1995). "Lectura y abducción, escritura y reconocimiento", en JURADO & BUSTAMANTE, pp. 79-91.

**ARTE RUPESTRE EN COLOMBIA:****Un Modelo Educativo de Recuperación y Estudio del Patrimonio Rupestre****GUILLERMO MUÑOZ\***

Las convenciones de los grupos de investigación en el ámbito internacional designan con el término *Arte Rupestre* al conjunto de manifestaciones culturales, estructuras estéticas (petroglifos, pictografías, geoglifos) producidas esencialmente sobre rocas. Estas estructuras formales fueron realizadas por diversas etnias, en distintos períodos de la historia humana (paleolítico superior, formativo, períodos arcaicos) y están presentes en todos los continentes. De igual modo, todas las tradiciones estéticas asociadas a este lenguaje rupestre, se consideran parte de este legado cultural (arte mobiliario). Las articulaciones posibles con la cerámica, la orfebrería, los textiles y en general el amplio espectro de manifestaciones materiales y espirituales de las culturas (mitos, rituales), parecen derivarse de un origen común en lo rupestre, el cual se supone más antiguo<sup>48</sup>.

Mientras en Colombia no se ha iniciado el proceso que implemente políticas destinadas ni siquiera a su descubrimiento, existe a escala internacional, un conjunto complejo de grupos (ARARA, CAR CIARU SIARB, CAMUNO, entre otros), instituciones que tienen de años atrás experiencias en el registro, estudio y conservación de zonas rupestres en sus respectivos países. Los congresos de Americanistas, las reuniones WAC, los encuentros de los equipos de trabajo organizados por la federación internacional de organizaciones (IFRAO), los simposios dedicados expresamente al estudio del arte rupestre, además de los foros permanentes especializados en el tema en Internet<sup>49</sup> y las *páginas de web*<sup>50</sup> producidas en distintos países, muestran el alto desarrollo, en contraste con la precaria situación en que se encuentran estas manifestaciones en nuestro país<sup>51</sup>.

Sin embargo, como un grupo independiente, GIPRI ha abordado la problemática rupestre colombiana desde 1970. Desde esta época, viene desarrollando diversas actividades con el propósito de documentar, estudiar y proteger este patrimonio. La participación en diversos foros nacionales e internacionales<sup>52</sup>, la documentación de algunas zonas con apoyo oficial<sup>53</sup> la publicación de la revista RUPESTRE (Arte Rupestre en Colombia), la presentación del trabajo de este grupo en otras publicaciones<sup>54</sup> y la

---

\* Director del Grupo de investigación del Arte Rupestre Indígena GIPRI. Bogotá, Colombia. Profesor U. Pedagógica Nacional.

<sup>48</sup> Los datos últimos sobre la cueva de Chauvet en Francia muestran que había una comunidad compleja en los 30.000 años que se dedicaba en oportunidades diversas a pintar en las paredes de esta gran cueva.

<sup>49</sup> Egroups@, [Rocart@asuedu](mailto:Rocart@asuedu), son entre otros sitios de discusión internacional sobre el tema. El primero lo coordina GIPRI. Allí están inscritos 550 investigadores internacionales. El segundo servidor de grupos de discusión incluye a 530 investigadores de diversos países y organizaciones estables.

<sup>50</sup> [Http://www.egroups.com](http://www.egroups.com); [<http://www.geocities.com/Athens/2996/>] <http://archaeology.about.com/education/socialsci/archaeology/library/atlas/blcolombia.htm?terms=colombia&>

<sup>51</sup> En los últimos diez años algunas zonas han sido severamente afectadas por los visitantes. El parque de las piedras de Tunja, la zona de Bojacá de Chivonegro, las rocas de Suesca en sólo el departamento de Cundinamarca invadidas por graffitis, son evidencias concretas del abandono en que se encuentran los lenguajes precolombinos. La revista INORA dirigida por el científico Jean Clottes presentará un informe general sobre la destrucción del parque de Facatativá al cuidado de instituciones gubernamentales.

<sup>52</sup> Congresos de historia y antropología, Wac II y III, Congreso 45 y 46 de Americanistas, Reuniones Siarb en Bolivia, Irac 99, son entre otros los eventos en los cuales Colombia con la delegación de GIPRI ha presentado sus investigaciones desde 1970.

<sup>53</sup> Alcaldía cívica de El Colegio Cundinamarca. Desde 1996 hasta 1999 se han ubicado 750 rocas con petroglifos, cúpulas, metates. En la actualidad se pretende trabajar en el contexto arqueológico de esta zona y así poder resolver algunas inquietudes en torno al conocimiento tradicional de la región sobre todo para tematizar la noción de lo Panche, tema problematizado con las investigaciones preliminares.

<sup>54</sup> Inora 1999, Siarb 1999, VIII simposium Internacional de Arte Rupestre Americano 1987, revista Restauración Hoy, son entre otras las publicaciones que se han venido publicando por el equipo de GIPRI en torno al tema.

exposición de materiales en algunos eventos, permiten tener una imagen del tipo de continuidad investigativa en este campo especializado. La cátedra rupestre fundada en 1990<sup>55</sup> en la Universidad Nacional ha venido funcionando como cátedra en distintas universidades, con algunas consecuencias visibles. Se han dirigido dos tesis de grado en el tema y se han venido educando los investigadores que conforman un grupo base, con el cual se proyecta iniciar en los próximos años el PLAN NACIONAL DE INVESTIGACIONES EN ARTE RUPESTRE. En la actualidad se desarrolla un proyecto sistemático en el Municipio de El Colegio (auspiciado por la Alcaldía del Municipio), y un Modelo Metodológico para registrar el arte rupestre del país (auspiciado por el Ministerio de Cultura como beca de investigación).

De igual modo, en los últimos meses se han venido acordando procesos internos y acuerdos internacionales<sup>56</sup> para coordinar diversos métodos de estudio y conservación de los documentos de patrimonio histórico -arqueológico, presentes en las manifestaciones rupestres colombianas y en las proyecciones de estos procesos de representación en la cultura campesina actual, como eventos estéticos asociados. Los acuerdos de trabajo producidos en la UPN, tanto en la organización del primer taller internacional de arte rupestre<sup>57</sup> como en la propuesta de trabajo de aportes de la UPN en la recuperación cultural y en educación y apoyo a los procesos municipales de ordenamiento territorial y salvamento protección y conservación del patrimonio arqueológico, han iniciado un nuevo camino académico cultural, que sin duda, permite simultáneamente ayudar en la reconstrucción nacional de un lado y de otro lado, en su propia intimidad institucional, en recrear las posibilidades históricas de determinar el sentido y función de la pedagogía, ahora en un ámbito concreto de estudio de la cultura y la identidad nacional.

A pesar de tener al frente los criterios expuestos, las investigaciones deben superar diversas etapas y reflexionar sobre sus presupuestos y aún mejor, sobre sus prejuicios. Lo esencial de una primera etapa es poder manejar con delicadeza la labor de registro y documentación de los diversos materiales de la cultura. Las discusiones en torno a estas primeras etapas son cruciales, toda vez que no existe relevancia ninguna entre sus diversos aspectos, es decir que no es posible para el investigador determinar de antemano que es lo esencial y que es lo secundario. Aún los detalles más insignificantes pueden contener en otra esfera, en etapas posteriores posibilidades interesantes, que motiven a los investigadores a producir desarrollos diversos en los distintos ámbitos de la cultura y el conocimiento humanos.

## ANTECEDENTES

Las referencias sobre arte rupestre en Colombia se inician en la etapa de la Conquista. Son los cronistas quienes se interesan en describir algunos sitios (Bosa, Suacha, Iza<sup>58</sup>). Sólo hasta la época de la República, con el interés de conocer el país aparecen las primeras referencias (Comisión Corográfica; *La Peregrinación de Alfa*<sup>59</sup>, *Las tribus*

<sup>55</sup> En el instituto de investigaciones estéticas de la universidad Nacional se inició el trabajo que comenzaba la labor de divulgación y organización de grupos de investigadores.

<sup>56</sup> Grupo franco colombiano: Jean Clottes, jefe de patrimonio de Francia y miembro de CAR-UNESCO, Michel García investigador del CNRS de Francia, investigador de la cueva de Chauvet y Montespan; Francois Soleilhavoup investigador de alteraciones a la interperie; Dominique Balereau, Jean Piere Luminet, Jean Piere Delmas, investigadores del CNRS y el equipo completo de GIPRI coordinado por el investigador Guillermo Muñoz.

<sup>57</sup> Nov. de 1999. Se presentó el trabajo del científico Michel García sobre los nuevos hallazgos e investigaciones del arte parietal paleolítico europeo. Este investigador visitaba el país con motivo de la evaluación del trabajo de gipri realizada por el equipo francés. De igual modo, se presentaron las investigaciones que GIPRI presento en la reunión Irac 99 IFRAO USA.

<sup>58</sup> La presencia de Bochica dios civilizador generó la idea que difundida imaginaba que este personaje había pintado las rocas con sus enseñanzas y había creado una casta sacerdotal en Sogamoso. Todo lo anterior vinculaba a l arte rupestre con los grupos presentes a la llegada de los españoles. Actualmente esta interpretación resulta problemática.

<sup>59</sup> ManuelAncizar

*indígenas del Magdalena*<sup>60</sup>), con las cuales se dio a conocer que estas manifestaciones existían en el territorio. Con Miguel Triana, Pérez de Barradas, Nuñez Jiménez y Cabrera Ortiz, se inician los primeros trabajos de registro y estudio de estaciones rupestres fundamentalmente en el altiplano cundiboyacense. A pesar de que cada uno de estos autores advirtió que su trabajo era precario, el país y las instituciones dieron por hecho que el trabajo ya estaba concluido y que se conocía todo lo que tiene el territorio en arte rupestre.

A partir de las primeras exploraciones de GIPRI en el altiplano Cundiboyacense (1970), se fue revelando la desproporción entre los materiales publicados y denunciados<sup>61</sup> y la presencia de cientos de sitios y miles de rocas existentes. Al confrontar el conjunto de materiales publicados con las obras rupestres (*in situ*) se pudo constatar que ninguna de las transcripciones es fiel al original<sup>62</sup>. La desprevisión con que se asumía la labor de registro se ve reflejada en la calidad del dibujo, la escogencia y privilegio de ciertos motivos desechando otros, el desaliño en el trabajo sistemático frente a una zona y por último la ingenua intención de interpretar sin la documentación suficiente. Todos estos aspectos en la historia de la investigación, ponen de manifiesto los prejuicios teóricos y metodológicos que han sido constantes en el momento en que se ha abordado el arte rupestre colombiano.

*Aun con estas limitaciones no se comprende por qué este lenguaje precolombino no pudo incorporarse al corpus académico y a la historia del patrimonio nacional. Suponemos que las interpretaciones apresuradas de los pioneros, el desarrollo precario de las ciencias humanas y sociales en el país, las polémicas político-religiosas no permitió que estas manifestaciones pudieran ser conocidas y discutidas en las universidades y en las entidades que salvaguardan la cultura. Una visión parroquial alejada de los desarrollos, incluso empiristas, dejó en manos de curiosos y filántropos el tema, sin que el país pudiera tener noticia de la presencia de mas de 1000 zonas en el territorio.*

Al igual que en la época de la conquista y la colonia, se continuó insistiendo que lo que caracteriza a nuestros indígenas es su atraso y su incapacidad para construir estructuras intelectuales refinadas y complejas. Cuando se intenta pensar lo precolombino se privilegian ciertos temas y zonas arqueológicas, sin que podamos tener una visión articulada, y una percepción crítica de cada una de las manifestaciones culturales y de su intimidad. Es preocupante que actualmente se argumente *que la defensa del patrimonio arqueológico no pretende salvar todos los restos del pasado; se rescatan, estudian y preservan los más importantes de acuerdo con una selección que se fundamenta en criterios de valor histórico, artístico y cultural. ¿Cómo se llega a determinar el grado de importancia de algo desconocido? Al parecer dentro de la historia nacional el arte rupestre no ha sido considerado lo suficientemente importante dentro de esta selección y mucho menos dentro de los criterios de valor histórico, artístico y cultural.*

A pesar de estas limitaciones, se han podido desarrollar diversas actividades, que permiten ahora después de treinta años, hacer posible que un asunto adjetivo se convierta objeto de estudio y se proyecte en un proceso tortuoso como asunto de trabajo universitario para que la historia y cultura nacionales sean estudiadas y comprendidas desde otras perspectivas, mas allá de la simple imagen precaria que se tenía del mundo espiritual e intelectual de los autores precolombinos. La organización de diversas

---

<sup>60</sup> Jorge Isaacs

<sup>61</sup> Lista de Ghisletti, Duque Gomez, Triana, Perez de Barradas, Cabrera Ortiz componen la lista de los más importantes autores que hicieron denuncios sobre zonas y sitios donde existen pinturas y o grabados. Estas listas, no han sido mas que referencias, sin que existan los documentos de cada una de las zonas, de un modo riguroso.

<sup>62</sup> Cientos de ejemplos se pueden citar. La mayoría de las planchas de registro se deben a Miguel Triana, un ingeniero de vías que a comienzos de siglo reseñó la presencia de algunas rocas en el altiplano. Los textos posteriores copiaron en su mayoría sus trabajos reproduciendo de este modo algunos de sus errores.

estrategias teórico metodológicas hacen posible que este objeto deje de ser un asunto simplemente exótico, para convertirse en tema obligado de investigadores sociales, que se interesan en el arte -sociedad en el lenguaje -pensamiento y sistemas de representación de las comunidades que habitaron el territorio antes de la llegada de los españoles. Se abren caminos, pero al tiempo se generan polémicas y con ellas se descubre el valor -que allí en la intimidad de las representaciones rupestres- contiene una forma compleja del pensamiento humano.

### **MODELO METODOLÓGICO:**

La construcción de un modelo metodológico no es solamente un asunto técnico resultado del aporte de las ciencias básicas y de los actuales desarrollos cibernéticos para registrar la realidad de un objeto. Tampoco es simplemente un procedimiento ordenado de sistematización de la información sobre un tema u objeto determinado. Un modelo metodológico debe incluir sin duda lo anterior, pero además debe ser un organismo teórico reflexivo, que incorpore y de cuenta de las inconsistencias de los trabajos anteriores, y permita ver el modo como sus propios antecedentes lo determinan, es decir su proceso de construcción. No es un simple punto de vista, sino que debe recoger y organizar todos los puntos de vista en la historia del objeto. Lo metodológico debe permitir entonces discriminar todas las cualidades que están en juego y develarlas en lo posible. Para unificar estas cualidades es indispensable percibir la historia del objeto, pues la reflexión sobre el pasado permitirá relativizar los supuestos de la tradición y mostrar en toda su simplicidad los nuevos criterios producto de un desarrollo reflexivo continuo. Este proceso transforma el objeto, lo hace más complejo, pero que también incluye las fluctuaciones teóricas, los puntos de vista del sistema de percibir, es decir las variaciones en las ideas del investigador.

Es también esencial tener en cuenta el modo como el objeto, en este caso el arte y singularmente el arte rupestre se ha venido determinado en aproximaciones sucesivas, el modo como ha sido considerado nacional e internacionalmente. La ubicación precisa de este objeto en sus coordenadas históricas es esencial.

No solamente cuenta la historia del objeto en sus límites estrechos para una zona, región departamento e incluso país. Es necesario reconocer la influencia de las categorías, los términos y los temas producidos en la historia del arte y del arte rupestre. La investigación en Europa, para el estudio del paleolítico superior y con ello la presencia de categorías explicativas proyectadas en nuestro medio, han impedido tener una comprensión plena del sentido singular de las manifestaciones estéticas en procesos particulares en Colombia. Usadas estas temáticas sin crítica ninguna, fueron atribuidas a los estudios del arte rupestre colombiano creando mas confusión que ayuda.

En relación con el arte rupestre nacional, es necesario mostrar los procesos con los cuales este modelo metodológico, que aquí se enuncia, se fue construyendo como resultado de la dinámica de años, producida al confrontar los antecedentes de investigación y con estos, la elaboración de una síntesis que construye y evalúa los procedimientos tradicionales y los logros de las investigaciones clásicas. Desde 1981, en el primer seminario de las culturas del altiplano<sup>63</sup> se ha venido estudiando la historia de la investigación en arte rupestre en Colombia, con el propósito de observar el modo como se ha construido este objeto, es decir la manera como las diversas etapas histórico culturales en Colombia han ido afrontando el estudio de la cultura y en particular del arte rupestre. Las discusiones nacionales presentes en las reflexiones históricas, antropológicas, al igual que las políticas educativas, constituyen el juego de cultivo, en el cual se ha venido

---

<sup>63</sup> Tunja 1981 Universidad Pedagógica y Tecnológica.



desarrollando el acento o el descuido en este o aquel aspecto de la investigación precolombina.

El proceso de exposición del modelo metodológico<sup>64</sup> pretende ordenar por temas las diversas opciones de un estudio en arte rupestre. El orden de exposición incluye zonas diversas, escogidas en distintos municipios, mostrando de lo simple a lo complejo, los fundamentos de cada etapa en la historia de la investigación<sup>65</sup> y los progresos en cada una de estas, los cuales incluyen los denuncios ocasionales, las descripciones precarias hasta los trabajos que tienen la pretensión de ampliar investigaciones y mostrar el desarrollo de nuevos rumbos de trabajo en un tipo de investigación sistemático y regional.

Una primera etapa en la forma de exposición metodológica es mostrar las rocas que han sido ya «documentadas» por investigadores anteriores, los cuales han dado una versión sobre los sitios y sobre los trazos presentes en los murales. De esta manera, es esencial detenerse a pensar en los criterios usados en el pasado y las perspectivas teórico epistemológicas implícitas en estas etapas. El propósito es mostrar críticamente las deficiencias y las limitaciones de estos trabajos denominados clásicos en arte rupestre. Como una segunda etapa, se exponen aquellas zonas y sus respectivas rocas producto de trabajos de campo, que muestran la riqueza documental en diferentes sectores desconocidos actualmente. Con estas rocas y zonas, se pretende informar a la comunidad científica de algunos procedimientos nuevos en el estudio y análisis de los sistemas de registro (Ficha de roca 1976-1990, ficha de zona 1996, reseña de alteraciones 1997, documentos asociados 1998) e igualmente hacer posible que se observe en esta exposición el proceso de cambios y temas inalterados que ha usado GIPRI en los procesos de descripción y estudio de yacimientos rupestres desde 1970.

Finalmente, una tercera etapa de exposición corresponde a los trabajos de registro sistemático de zonas rupestres, a una nueva y reciente metodología (1996-1999), que ha creído conveniente dejar de lado el registro ocasional de una roca o rocas (rocas supuestamente representativas) para dedicarse expresamente a trabajar sistemáticamente y con absoluta minuciosidad en un municipio, una amplia área determinada, en una región y con ella hacer preguntas muy precisas (temas de investigación) sobre las concentraciones rupestres y sus correlaciones con otros hallazgos (afiladores, metates, fragmentos cerámicos, documentos arqueológicos de otras fuentes documentales) y abrir así las opciones que permitan cotejar otros desarrollos producidos en las investigaciones arqueológicas y etnohistóricas. Con esta nueva manera de trabajar, se organiza un criterio metodológico menos casual y más cercano al posible camino de explicación del sentido y función del arte rupestre en Colombia. La ficha de campo, la ficha de roca, la ficha de zona, la ficha de afiladores, metates, morteros y los datos producidos por la recolección superficial de muestras cerámicas, de líticos, constituye un conjunto de cualidades documentales básicas para que el país pueda iniciar la reconstrucción de este patrimonio inmueble y en distintas etapas y fases de investigación, pueda darse cuenta del mundo estético y cultural producido por las comunidades precolombinas. Cuando una amplia zona sea cartografiada, sin dejar de lado los aspectos «**no representativos**» y se pueda cotejar esta información con fuentes diversas de otros trabajos en la región, se podrá decir algo serio sobre arte rupestre.

Pero no basta con tener un trabajo descriptivo que discrimine con delicadeza y reseñe con alta resolución los aspectos más singulares de una roca y con ella represente los detalles de cada uno de los eventos rupestres presentes. Es indispensable tener en cuenta que el original es sin duda la fuente primordial. No basta con desarrollar estrategias de registro y documentación lo más sutiles, es fundamental cuidar el original y

---

<sup>64</sup> Esta tematica ha sido desarrollada de modo extenso en el informe presentado al ministerio de la Cultura en 1998

<sup>65</sup> Ver revista RUPESTRE NO 1 y Modelo metodológico Beca de Ministerio de la Cultura 1998.

crear estrategias diversas para que sean conservados los sitios rupestres. Resulta irresponsable el investigador que no se detiene a reseñar las alteraciones y los procesos de deterioro que viven los sitios rupestres y se ocupe como tradicionalmente se hace en copiar los «dibujos» para intentar relacionarlos con su etnia respectiva o para desarrollar teorías estéticas. El relieve, el clima, la ubicación topológica son ahora estructuras, que articuladas con los sitios rupestres, permiten reconstruir en fases y aproximaciones sucesivas el contexto de estos eventos. Sin estos estudios es un simple aspecto abstracto.

Cumplidas estas etapas se podrá resaltar que este tema no sólo ha sido descuidado, sino desconocido por la población en su totalidad.

## **EL REGISTRO REGIONAL**

Este trabajo sistemático de registro regional se hace con exigencias y con espacios de trabajo muy amplios, con financiaciones a largo plazo, con el apoyo en materiales, equipos y con un grupo de trabajo estable que en no menos de 4 años pueda dedicarse al tema y producir periódicamente informes técnicos, al igual que desarrollar nuevas tesis y estrategias para agilizar y mejorar las etapas de trabajo. Una fase final de trabajo del estudio regional hace referencia a los estudios del bioclima, del paleoclima y de los deterioros sufridos por la intemperie. Una nueva ficha de alteraciones y factores de alteración debe estar siempre incluida en los reportes serios de arte rupestre.

En la actualidad no solamente se incluyen en los procesos descritos de investigación los temas derivados de la intimidad del proceso en Colombia, sino que se incorporan las propuestas teórico metodológicas advertidas por grupos e investigadores en otros países y continentes. Con las facilidades de comunicación actual producidas por internet es posible tener comunicación diaria y habitual con los centros más importantes de investigación y discutir con estos sobre modelos metodológicos (sistemas de registro, corrección digital, sistemas de descripción, conservación y manejo de sitios rupestres) que por ejemplo, impidan que se continúen haciéndose registros invasivos, que deterioran las rocas, los pigmentos y sus condiciones relativamente estables. El uso inconsciente de la tiza, del latex, de sistemas de frotage invasivo (con pigmentos que traspasan la tela. e invaden la roca deteriorándola) son discutidos permanentemente y superados por nuevas propuestas que manejan con mayor delicadeza estas obras de arte, que deben ser manejadas con sumo cuidado y respeto.

## **LAS ZONAS Y LAS ROCAS ESCOGIDAS DEL MODELO METODOLOGICO**

Las Rocas de Sibaté (San Benito y de Tequendama) fueron trabajadas en dos ocasiones distintas por dos investigadores diferentes (Triana, Cabrera) con el mismo resultado: una transcripción deficiente. En ambos casos las rocas y sus dibujos se dejaron de hacer tal y como son y se presentó a la comunidad un trabajo que frente al original es realmente precario. En este tema el equipo de investigación cumple con un objetivo metodológico cual es el de corregir estos levantamientos y hacer algunos comentarios que expliquen por qué se ha venido usando desde el pasado hasta el presente este desaliño documental. A pesar de lo anterior, son estos los dos primeros autores que han hecho un gran esfuerzo por revisar las zonas y hacer un catálogo ordenado. Triana y Cabrera Ortiz se interesan en hacer un trabajo documental que tiene el propósito de registro en amplias zonas. Antes de estos autores existía como se sabe por la bibliografía (Cronistas, Isaacs, Girón) algunos datos sobre arte rupestre, pero no existía una intención general de estudio de amplias regiones, o por lo menos esta idea había fracasado del todo, por el tipo de políticas del estado.

En cada uno de temas sobre algunas zonas trabajadas en el modelo metodológico se deberá hacer una breve historia de los investigadores, donde se exponen algunas de sus tesis y se muestra por contraste el trabajo producido por Gipri para que el lector observe el las diferencias entre los levantamientos efectuados en el pasado y los logros producidos por esta nueva metodología de registro. Al lado de estos documentos, se exponen también los datos de nuevas rocas en la misma zona, sus alrededores y algunas fichas regionales, que muestran que no solamente fue un levantamiento deficiente de una roca, sino que también se produjeron nociones que crearon en los investigadores externos al tema, en la comunidad científico - académica la idea que no había más rocas en la región.

Esto explica cómo algunas publicaciones serias dan por cumplidas las labores de registro en algunas zonas y regiones de Colombia. Al revisar detenidamente, por ejemplo el material publicado como Colombia prehispánica: Regiones arqueológicas (1989) en la página 232 se exponen los temas de investigación, pero no es claro si son los que se deben investigar o aquellos que han sido investigados. En lo relativo al arte rupestre se da una información general sobre la presencia de zonas rupestres en la Guajira y el corredor del Cesar, en la Sierra Nevada de Santa Marta, en el altiplano Cundiboyacense, en el cañón del Chicamocha, y en el altiplano Nariñense y curiosamente no aparece ninguna roca registrada, ni ningún levantamiento. El reporte de sitios es realmente incompleto, incluso si se tiene en cuenta el documento publicado por Pérez de Barradas en la década de los cincuenta. De igual modo, en la publicación denominada *Compilación Bibliográfica e informativa de datos arqueológicos de la Sabana de Bogotá* (Enciso, Therrien 1996) se reseñan las investigaciones, entre otras las relativas a arte rupestre de la región con un total de 33, discriminadas en 24 publicaciones, 3 informes, 5 tesis y un semestre de campo. Cuando se revisan con cuidado y se hacen las reseñas de estas obras, la mayoría de estos son la reproducción de las investigaciones de campo producidas por Triana y Cabrera Ortiz, o son denuncios de sitios sin los levantamientos de los respectivos murales rupestres. En la mayoría de los casos, cuando estos se hacen, las gráficas, cuando aparecen, o las fotos de los murales, son de muy mala calidad. De otro lado, casi todos estos trabajos vuelven a repetir la información de los mismos lugares (Chía, Mosquera, Zipaquirá, Soacha, Bojacá, Guasca, Facatativá. Así que quien observa el informe aparentemente encuentra una riqueza documental útil, pero al revisar con cuidado, los textos aludidos debe reconocer que en casi el 99% de estas publicaciones no hay un trabajo de campo, ni un registro riguroso cuando este se ha hecho.

Después de haber mostrado el comienzo del tema del registro rupestre en la historia de la investigación y de reseñar los autores que más dedicación han tenido en el trabajo de campo deberán exponerse las zonas que tienen un conjunto complejo de articulaciones culturales, incluidas las del arte rupestre. Un ejemplo de esta riqueza documental lo constituyen las zonas de Chía y Sogamoso y Sutatausa, con las cuales se pueden presentar algunas reflexiones y algunas aproximaciones teóricas. Sutatausa es sin duda, un ejemplo de zonas rupestres que manifiesta una alta complejidad al poseer además de cientos de rocas pintadas, un conjunto desarticulado de cualidades relativas a las leyendas y a las tradiciones estético-culturales. Esta región fue trabajada por Gipri en 1983 (proyecto Colciencias) y allí se descubrieron cientos de rocas y algunas historias regionales asociadas al arte rupestre. De igual modo, se pudieron observar que los campesinos conservan algunas leyendas (diablo) y tradiciones textiles.

Lo anterior hace pensar que no es suficiente con hacer un registro de rocas y pictografías, sino que es importante reseñar otros eventos culturales, aunque no sea fácil articularlos posteriormente (tradiciones orales). Es exactamente aquí donde se inician los problemas de las comunidades que debieron pintar los murales. En la zona de Sutatausa se han podido observar en las excavaciones realizadas por otros investigadores objetos

de muchos períodos y no solamente del período Muisca, ampliando de esta manera la posible filiación de los documentos rupestres.

Esta temática constituye entonces un hito importante en el acento histórico que se ha venido dando a las zonas que tradicionalmente se determinan como altiplano Cundiboyacense y simultáneamente como zona Muisca. Las versiones sobre etnias desde la colonia han hecho creer que existía una frontera fácilmente delimitable de territorios, donde las pictografías estaban en las zonas altas y los petroglifos en realidad, muy escasos, en las zonas bajas. Tradicionalmente se expuso que las pinturas tenían un cierto tipo de estructura, mientras algunos petroglifos eran producto de otra estética, de otra tipología y en conclusión completamente diferentes, incluso posiblemente distantes en el tiempo y unas anteriores a las otras. Son muy pocos los datos de pigmentos en los surcos de los petroglifos y estos solo parecen haber sido denunciados por Dubelaar cuando reseña de los viajes de Bastian en Colombia.

Con el tema anterior se abren nuevos capítulos para el estudio del arte rupestre en Colombia. Con las investigaciones tradicionales se creía que la presencia de petroglifos constituía un evento no común, frente al conjunto relativamente grande de pictografías. Los ejemplos de petroglifos en las publicaciones hacían creer que esta manifestación era ocasional. El petroglifo de Sasaima, los levantamientos incompletos de Triana en Ramiriquí, y algunos sitios detectados por Cabrera Ortiz en Nariño, y en Cundinamarca (1948) (Santandercito, Sasaima, La inspección del Triunfo en el municipio de El Colegio), y los datos de Pérez de Barradas hacían creer que aunque habían muchos mas sitios su número, no podía ser superior al 50% de los trabajos publicados. La roca de Sasaima es un ejemplo de una de las tradiciones estéticas de la región, en la cual se encuentran no menos de "1000" trazos, estrechados, que desde 1946 produjo en Cabrera su curiosidad, pero que no fue compartida por la academia (conversación con el autor) ni produjo estudios universitarios posteriores. La presencia de petroglifos era imaginada como un asunto exótico e inusual.

Con el mismo ambiente, las investigaciones de Juanita Arango, le permitieron acceder a la zona de Tibacuy y con un cierto esfuerzo trabajó en una de las rocas mas conocidas de la región (el Palco), la cual había sido descrita por Girón en el siglo pasado. Nuevamente, aparece el tema de lo Panche, tal y como había sido presentado en la roca anterior de Sasaima. En los dos casos anteriores se tenían referencias vagas de otras rocas en las zonas mencionadas, pero no existió un trabajo adicional que mostrara la intención de continuar el trabajo documental y se refinaran las interpretaciones. Sin un estudio riguroso, se decide que esta zona es Panche y que posiblemente estos petroglifos también lo son. Las investigaciones realizadas en estos dos municipios han permitido ver que existen no menos de 500 rocas en Tibacuy y un número no inferior a treinta en la zona de Sasaima (Gipri). Al lado de estos dos municipios se han hecho algunas prospecciones y al igual que en la zonas descritas se encuentran cientos de rocas. Los municipios de Viotá, Tocaima, Apulo, Alban, Cachipay, entre otros hacen pensar que en la región pueden existir mas de 7.000 rocas con trazos en la modalidad del petroglifo y algunas pictografías. Lo importante es que existen algunos temas en cada una de estas zonas, que son curiosamente análogos con otras regiones y algunos particularmente semejantes a los hallados en las pictografías. Las semejanzas estéticas incluyen amplias regiones del territorio nacional, las cuales generan nuevos problemas y preguntas de investigación sobre la diseminación estético cultural en períodos muy amplios. Las rocas de Mongua, Santandercito, Une y El Colegio constituyen un aporte significativo en el desarrollo documental que ha venido haciendo Gipri. Están incluidas aquí rocas que contienen pinturas y grabados, pero contiene adicionalmente los informes que hacen referencia a los hallazgos en otras manifestaciones asociadas al arte rupestre (manifestaciones asociadas).

Es esencial reconocer que si no hubiera existido el apoyo de la Alcaldía cívica del municipio de El Colegio, que no sólo generó los fondos para la realización del trabajo, sino que dio el tiempo y tuvo y tiene actualmente la paciencia de esperar durante años los resultados, sería imposible imaginar que los procesos de investigación pudieran tener la calidad que tienen actualmente. No sólo se ha podido revisar con cuidado extremo cada potrero y cada finca buscando los más simples detalles que puedan resolver porque existe alta concentración de manifestaciones rupestres, sino entender con la pausa necesaria por qué existen al lado de estos cientos de otras evidencias no percibidas en las investigaciones anteriores. Además de la ubicación de más de 750 rocas con petroglifos se han podido detectar la presencia de cientos de cúpulas, de talleres de herramientas (afiladores) para pulir piedra, de metates y de morteros. Lo importante es que este trabajo ha sido efectuado en el 10% de las veredas.

Actualmente se realizan levantamientos cartográficos rigurosos en pequeñas áreas, con el objeto de informar sobre la ubicación precisa de los sitios y la estructura y relieve de las zonas de estudio. Tres ponencias internacionales serán presentadas en Ripon USA con los temas que provienen de las discusiones de la investigación en el municipio de El Colegio.

Se espera que en los próximos años se puedan relacionar sistemáticamente estos hallazgos con excavaciones sistemáticas, que permitan relacionar el arte rupestre con otros eventos arqueológicos y así iniciar un nuevo proceso de conocimiento del sentido y función de las representaciones rupestres. De igual modo, en la actualidad se desarrollan trabajos adicionales en la región de Tequendama al occidente de Suacha hasta el municipio de El Colegio (inspección de policía del Triunfo). Allí se han presentado algunos temas de investigación relativos a las transiciones temáticas entre las pinturas de Suacha y los petroglifos de El colegio documentados en 1996-99.

Finalmente, dentro de los procesos de conservación, se ha venido generando algunas políticas de trabajo que permiten educar a la población, aspecto este último que constituye el ciclo completo de una investigación que le sirve a la comunidad, al país, que ahora aprende a cuidar su patrimonio, recuperado.

# ***INFORMES DE INVESTIGACIÓN***

## EL GESE: UN GENERADOR DE ENUNCIADOS SIMPLES EN ESPAÑOL BASADO EN EL MODELO SEMÁNTICO PRAGMÁTICO DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA<sup>66</sup>

IDALITH LEON ORTIZ, M.<sup>67</sup>

### Resumen

*La investigación que aquí se presenta tiene como resultado un dispositivo informático: el GESE **Generador de Enunciados Simples en Español**. Dentro del ámbito de la Lingüística Computacional, se denomina "generador" a un programa de computador capaz de producir enunciados en "lenguaje natural" a partir de inferencias. Para lograr tal fin, el generador desarrollado tiene como sustento lingüístico el llamado Modelo Semántico - Pragmático, perteneciente a la lingüística aplicada, que a su vez se fundamenta en la Semántica Generativa. El fuerte de la investigación radica en el desarrollo tecnológico mismo, así como en la validación del modelo Semántico Pragmático en un nuevo campo del saber: la Lingüística Computacional. La investigación demuestra que dicho modelo es adecuado y potente como soporte para desarrollar programas orientados al procesamiento computacional de lenguaje natural, más específicamente en el área de estudio llamada "generación de lenguaje" (language generation). Por otra parte, la aplicación tecnológica presentada (GESE) permite verificar que PROLOG es una excelente herramienta para el desarrollo de este tipo de programas.*

### Presentación

Dentro de la gran variedad de áreas que cubren los estudios de Inteligencia Artificial (IA), adquiere cada vez más relevancia la llamada Lingüística Computacional (LC) (Hays: Computational Linguistics), es decir, el campo de investigación dedicado al estudio y tratamiento computarizado del Lenguaje Natural <sup>68</sup>.

El origen de esta rama de la informática es tan antiguo como el de los ordenadores; en efecto los primeros trabajos se remontan a los años cuarenta, cuando fue posible tratar textos escritos a través del ordenador, gracias a que se había extendido su capacidad para manipular símbolos. Se pueden considerar como pioneros los trabajos de traducción automática de A.D. Booth y W. Weaver (1940-1949).

Aunque los trabajos iniciales se limitaron a crear índices, listas de palabras, concordancias, los trabajos posteriores y más aún los que se adelantan actualmente, alcanzan complejos y variados campos de aplicación, que van desde los bien conocidos procesadores de palabras (Wordperfect, Wordstar, Words) hasta las interfaces hombre-máquina, pasando por edición automatizada de diccionarios, sistemas de documentación automática, narraciones de historias, modelos de adquisición de la lengua, procesamiento del habla, etc.

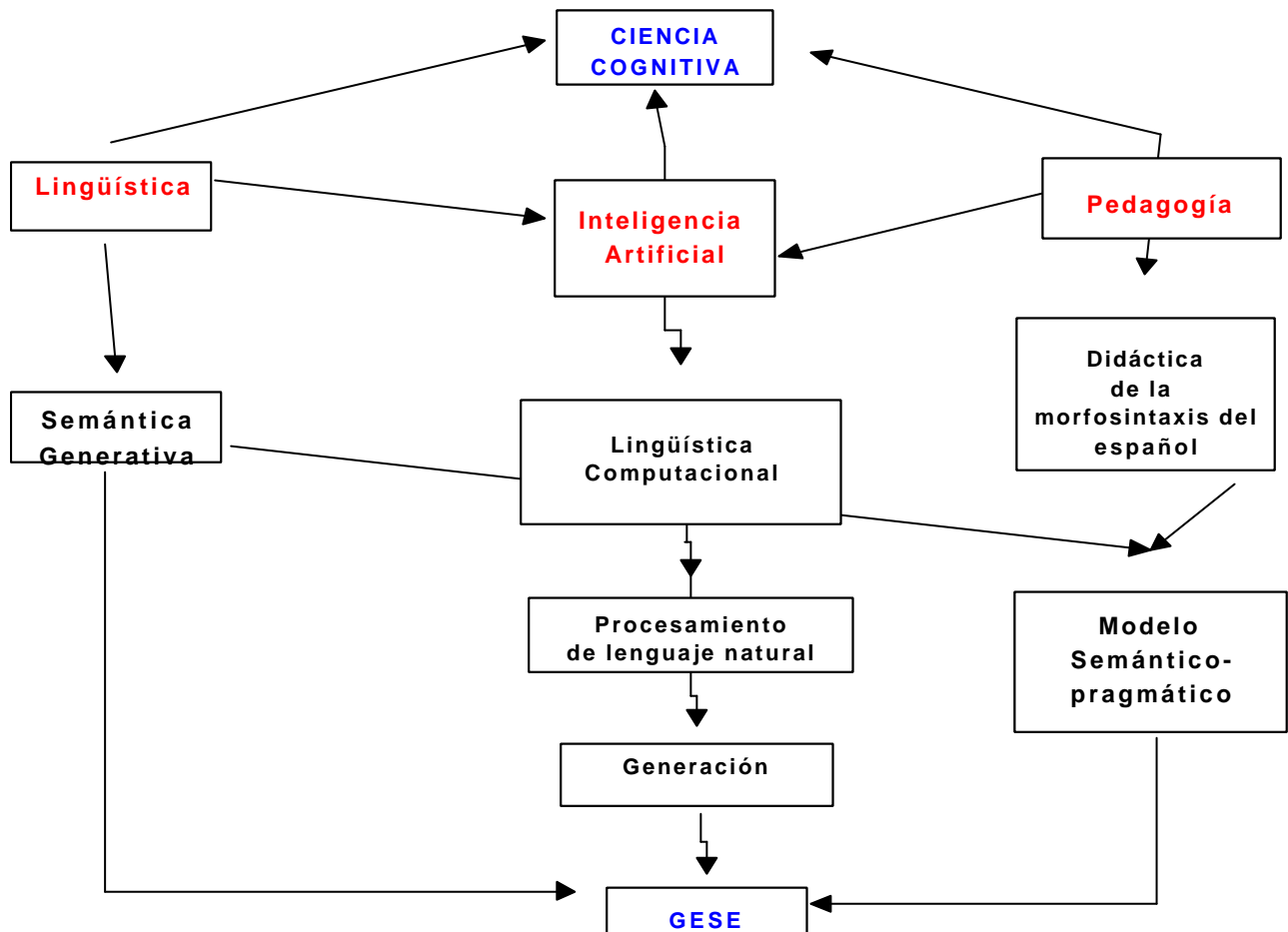
Es obvia la función que ha cumplido la Lingüística Teórica (LT) dentro del desarrollo de la LC, pero así mismo debe reconocerse que gracias a la última han surgido métodos y modelos que han revertido en teorías y modelos de la LT; además la LC se ha

<sup>66</sup> Investigación desarrollada en el marco de la maestría en Tecnologías de la información aplicadas a la educación, ofrecida por el Departamento de Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>67</sup> Licenciada en Español-Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional: Maestría en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo; Maestría en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación. Profesora de Ciencia Cognitiva de la Especialización en Informática para Docentes de la Universidad Manuela Beltrán.

<sup>68</sup> Es necesario aclarar que dentro de la Teoría Lingüística se reserva la denominación de *Lenguaje* para referirse a la facultad del ser humano, que le permite abstraer la realidad, simbolizarla y, si desea, expresarla. Por su parte, el término *lengua* se usa con exclusividad, para denominar el sistema o código de signos verbales usados por el hombre para comunicarse.

constituido en excelente herramienta de validación de las teorías y modelos lingüísticos. Se debe hablar, entonces, de una relación biunívoca entre Lingüística Teórica y la Lingüística Computacional. Y es en la intersección de estas áreas del conocimiento que se sitúa el trabajo de investigación que nos ocupa, en el que confluye, además, la pedagogía, en la medida en que incorpora elementos relacionados con la didáctica de la morfosintaxis del español. Así, puede definirse como una investigación de carácter formal, enmarcada en la Ciencia Cognitiva, área del conocimiento que engloba los saberes mencionados, como se representa la figura 1.



**Fig. 1. Marco de la investigación**

Bajo esta perspectiva, se plantearon los siguientes objetivos de investigación:

### Generales

- Contribuir al avance de las investigaciones tanto en el campo de la lingüística computacional como de la lingüística aplicada.
- Verificar si el Semántico - Pragmático, como modelo de análisis lingüístico, es adecuado para la creación de modelos computacionales en el área del procesamiento del lenguaje natural, específicamente en el campo de la generación.



## Específicos

- Desarrollar un generador de enunciados simples en español que, además de presentar el contenido léxico de los enunciados, represente la estructura de sus componentes semántico, sintáctico y pragmático y así simule el proceso de generación de enunciados simples por parte de un hablante real de esta lengua.
- Diseñar un modelo computacional para el desarrollo de un generador de enunciados simples en español, a partir del modelo Semántico – pragmático de la Lingüística aplicada.

## El proceso investigativo

La investigación en el campo de la Lingüística Computacional, en general, y de la Generación en Lenguaje Natural, en particular, puede adquirir diversos matices, dentro de los cuales se encuentra tanto el desarrollo de investigaciones formales, como el desarrollo de herramientas tecnológicas. Dado que es el caso de la investigación realizada, a continuación se describen los componentes que intervinieron para su desarrollo.

### Componentes del proceso investigativo.

1. Identificación y descripción de la perspectiva teórica que fundamenta la propuesta.
2. Selección y descripción exhaustiva del modelo lingüístico base.
3. Selección de lenguaje de programación.
4. Diseño del modelo computacional
5. Desarrollo del generador.
6. Validación
7. Conclusiones
8. Proyecciones

Aunque cada uno de estos componentes tiene su propia especificidad, entre ellos debe existir una estrecha relación que garantice la coherencia del proceso global. Es así como el modelo lingüístico seleccionado como base para el desarrollo del modelo computacional, y por lo tanto del generador, debe responder a la teoría lingüística que soporta toda la propuesta. Este hecho muestra cómo los dos primeros componentes del proceso entran en escena de manera simultánea.

En cuanto al tercer componente, la selección del lenguaje de programación, en el caso que nos ocupa se tenía previsto desde el inicio de la investigación, sin embargo, puede darse en otro momento del proceso, dependiendo de su mayor o menor grado de incidencia en otro(s) componente(s). Eso sí, debe estar definido para poder iniciar el desarrollo tecnológico propiamente dicho.

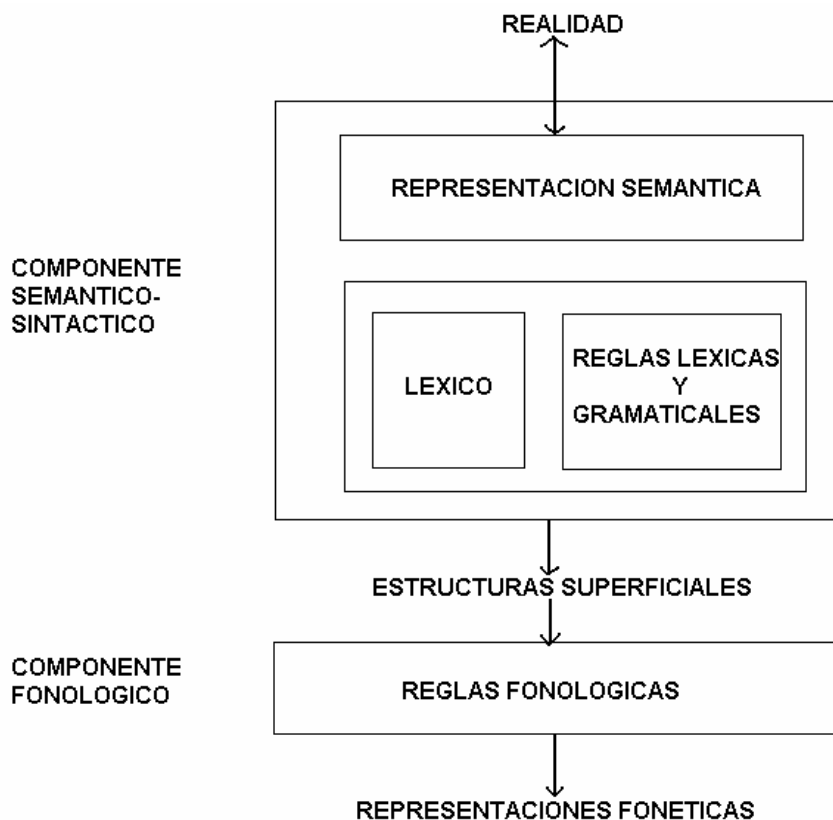
Respecto a los cuatro últimos componentes, aunque en principio tienen lugar de manera secuencial, una vez que se ha completado el primer ciclo de desarrollo, se da una permanente retroalimentación entre ellos, posibilitando así la cualificación de cada uno.

## Descripción de los componentes investigativos.

### 1. Identificación y descripción de la perspectiva teórica que fundamenta la propuesta.

Componente decisivo para el desarrollo de la investigación, pues es el que da unidad y coherencia a toda la propuesta, ya que de la perspectiva teórica que se tenga acerca de un fenómeno, en este caso el del lenguaje, en general y el de la lengua, en particular, depende cualquier reflexión o desarrollo que se haga sobre tal objeto de estudio. Se trata entonces de ubicarse en una de las diferentes corrientes de pensamiento que han surgido durante la evolución de la lingüística como ciencia.

En este sentido, la perspectiva teórica que fundamenta la investigación desarrollada es la Semántica Generativa, modelo derivado del modelo estándar de Chomsky, por cuanto logra una explicación coherente y robusta acerca de los fenómenos lingüísticos implicados en la investigación, como lo es el proceso de generación de enunciados por parte del hablante de una lengua. Además, la Semántica Generativa ha posibilitado el desarrollo de modelos de análisis lingüístico que satisfacen las necesidades investigativas en términos de lograr una explicación cada vez más próxima y rigurosa frente a los diversos fenómenos relacionados con el lenguaje.

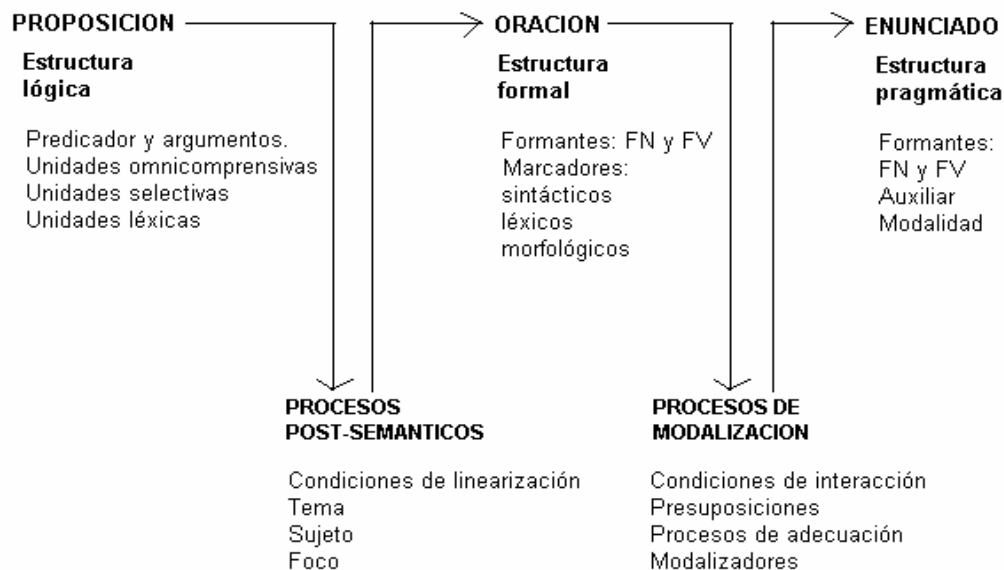


**Fig. 2 El Modelo de la Semántica Generativa**

## 2. Selección y descripción del modelo de análisis lingüístico.

Se trata de seleccionar un modelo que represente el fenómeno lingüístico que se busca simular en el computador, a saber: la generación de enunciados simples por parte de un hablante. Este modelo debe estar en correspondencia con la perspectiva teórica e incorporar las variables que permitan explicar el fenómeno de una manera coherente y adecuada.

Es así como se seleccionó el modelo Semántico –pragmático <sup>69</sup>, modelo que representa los procesos que se dan al interior de la mente, cuando un hablante genera



**Fig.3. Modelo Semántico-pragmático.**

enunciados verbales. Aunque el Modelo está inspirado en la Semántica Generativa, incorpora nuevos elementos tanto a nivel semántico como a nivel sintáctico y pragmático. Contempla, entonces, una unidad de análisis para cada uno de estos niveles. En el nivel semántico encontramos la **proposición** que es una unidad de carácter lógico o conceptual, en el nivel sintáctico tenemos la **oración** que es una unidad de carácter formal; por último tenemos el **enunciado** que es la unidad pragmática.

## 3. Selección del lenguaje de programación

El lenguaje de programación seleccionado para desarrollar el software depende del grado de potencialidad que se desee, así como de las características que se espera que tenga tal desarrollo tecnológico. En el caso particular que aquí se presenta era necesario un lenguaje de programación que permitiera:

<sup>69</sup> Este modelo fue propuesto y aplicado por la Dra. Lucía Tobón de Castro en el marco del curso de morfosintaxis española, en el Departamento de lenguas de la UPN. Aquí se trabajó con la versión vigente hasta el año 92, para posteriores desarrollos del modelo, el lector puede remitirse al tomo XLVIII de la revista Thesurus del año 1993.

- Desarrollar una programación modular
- Alcanzar un alto nivel de generalización
- Tomar decisiones a partir de inferencias
- Manipular de manera individual el mayor número de variables

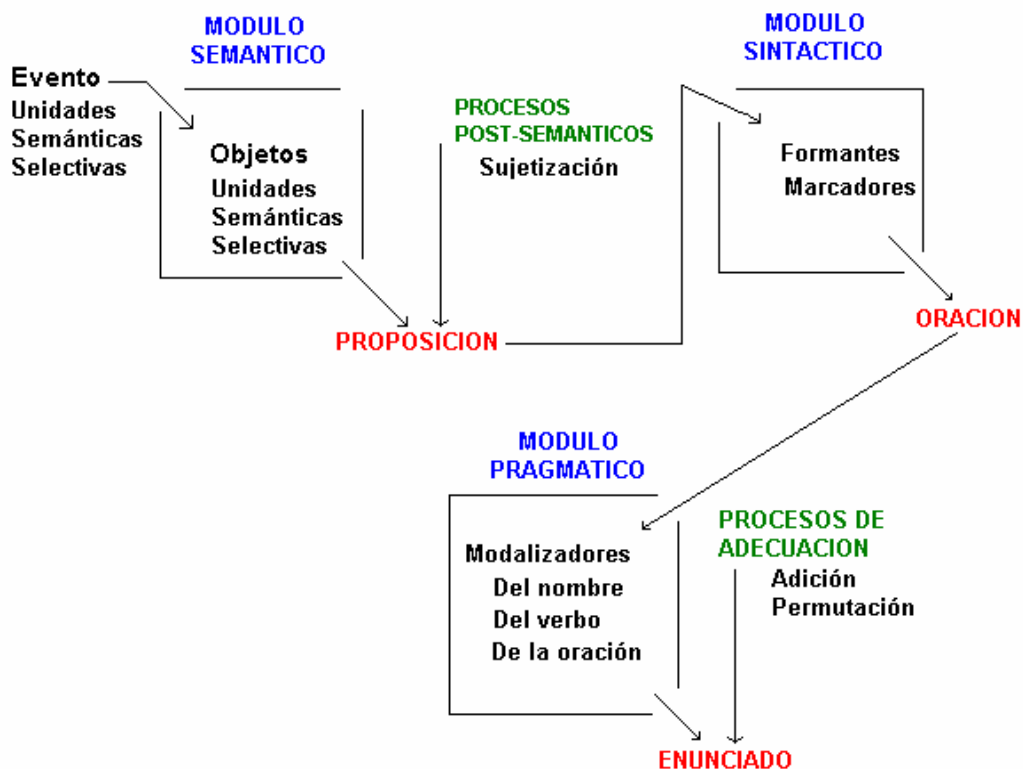
PROLOG, reúne todas estas características, además de que, al igual que el modelo de análisis lingüístico seleccionado, su estructura obedece al modo de funcionamiento de la lógica proposicional, lo que se constituye en una ventaja en el momento de traducir a reglas cada uno de los procesos implicados en la generación de un enunciado. Por estas razones el GESE se desarrolló con este lenguaje de programación.

#### 4. Diseño del modelo computacional

Con el fin de adaptar el modelo lingüístico seleccionado como base para el desarrollo del generador, se hace necesario el diseño de un modelo computacional que, a la vez que corresponda y guarde coherencia con dicho modelo lingüístico, sea adecuado al lenguaje de programación seleccionado, y responda a los requerimientos propios de la informática para manipular los componentes y variables relevantes en el modelo.

La figura 4 representa el modelo computacional que subyace al GESE.

**Fig.4. Estructura global del modelo computacional para la creación del GESE**

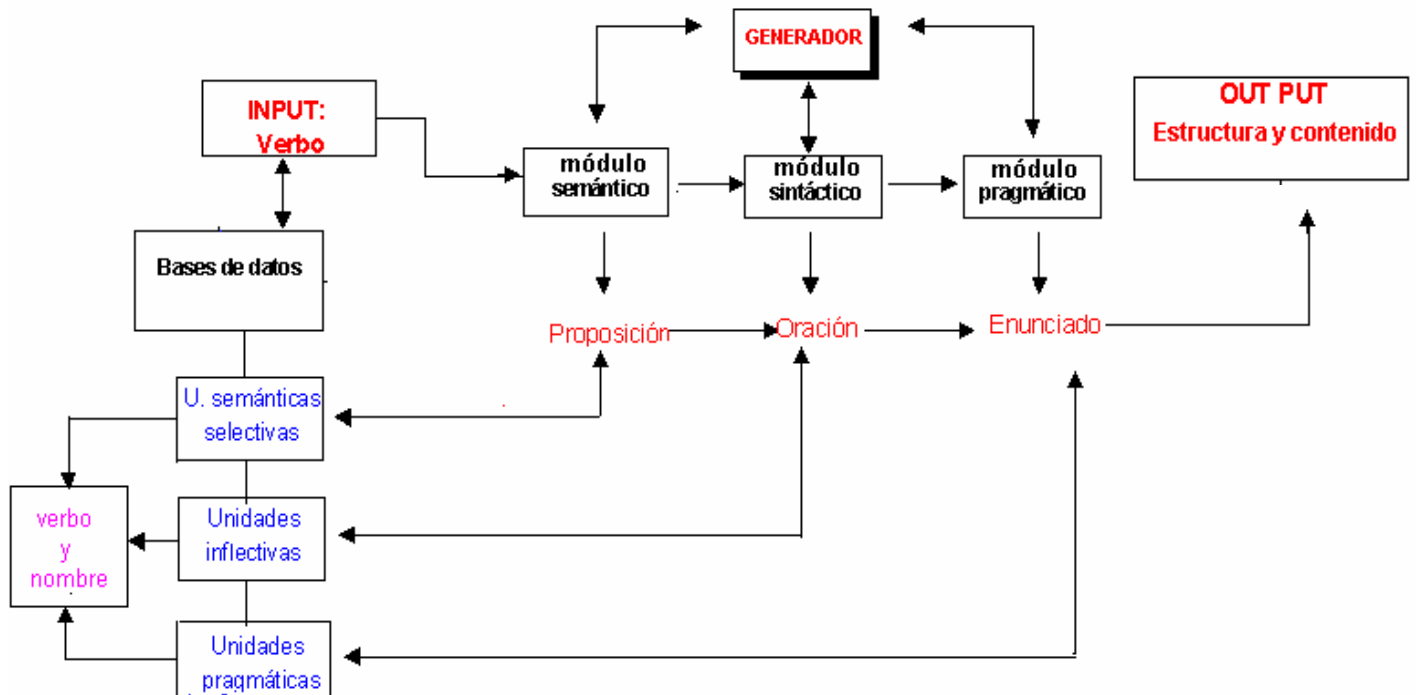


#### 5. Desarrollo del generador

Esta etapa del proceso investigativo corresponde al desarrollo tecnológico propiamente dicho; es el momento en el que confluyen todos los componentes anteriores, para concretizarse en un resultado tangible: el generador.

Se trata, entonces, de realizar la programación necesaria, en el lenguaje elegido y según los parámetros establecidos en el modelo computacional, de manera que se obtengan los resultados esperados. Es pues, el momento de mayor exigencia desde el punto de vista tecnológico, pues requiere de un buen manejo tanto del lenguaje como de estrategias y destrezas de programación, todo lo cual se debe conjugar, junto con el conocimiento del modelo lingüístico, para obtener un programa (software) efectivo, para dar origen al GESE como producto tecnológico concreto.

**Fig. 5 . Estructura y funcionamiento del GESE.**



Como puede verse, en este modelo, al igual que en el modelo lingüístico mencionado, está previsto que cada uno de estos módulos arroje como resultado una unidad lingüística: la proposición, la oración y el enunciado, respectivamente, a partir de un INPUT dado, conformado, en este caso por un verbo.

El GESE está desarrollado en PROLOG, versión 2.0, programa que facilita el procesamiento de lenguaje natural debido a su carácter de lenguaje de programación lógica, lo cual lo acerca a la lógica de funcionamiento de una lengua, en este caso, del español.

El GESE consta de una programación modular que facilita su manejo y agiliza su ejecución. Está construido como un "project" llamado, igualmente, gese. Este "project" está conformado por un total de 10 módulos, así:

Los módulos **uno**, **dos** y **tres** contienen toda la programación, por lo que constituyen el generador propiamente dicho. El módulo uno desarrolla los procesos correspondientes al componente semántico, el dos al sintáctico y el tres al pragmático.

Los módulos **baseuno**, **basedos**, **basetres**, **basecuatro**, **base4a**, **basecinco** y **base5a**: corresponden a bases de datos externas, para manejar la información

correspondiente a los nombres y verbos. El programa inicia generando estas bases, por lo cual el goal se encuentra en el módulo **baseuno** que encadena los otros secuencialmente

Módulo **global**: contiene los dominios, predicados y bases de datos compartidos por todos los otros módulos.

Es obvio que el GESE, en su primer desarrollo, no puede generar un número infinito de enunciados simples, por una parte, y por otra, resultaría demasiado ambicioso pretender incluir absolutamente todas las variantes de enunciados que abarca el modelo. Por esta razón, se hizo necesario generar un espacio o micromundo, para delimitar su alcance.

A manera de ejemplo, y de forma sintética, veamos el resultado de cada uno de los módulos del GESE, teniendo como "input" el verbo *Viajar*.

**Input:** *viajar*

**Output del módulo semántico:**

❖ Estructura:

*int(afir),prop([rol(verbo,viajar,[acc]),rol(agente,muchacha,[cont,anim,huma,fem]),rol(fin,cuba,[unico,espa,noprox])])*

❖ Contenido léxico

*viajar muchacha cuba*

**Output del módulo sintáctico**

❖ Estructura:

*(int(afir),oración([fn(nombre(muchacha,[fem,nopro,noplu,tp],[cont,anim,huma,fem],fv er([verbo(viajar,[infinitivo],[acc])),[fadv(fprep(preparep,fn(nombre(cuba,[fem,nopro,noplu,tp],[unico,espa,noprox])]))))]))))*

❖ Contenido léxico

*muchacha viajar cuba*

**Output del módulo pragmático:**

❖ Estructura:

*int(afir),enunciado1([frase\_nom(art(la,[def,espe,cono,fem,norpo,noplu,tp]),nombre(muchacha,[fem,nopro,noplu,tp],[cont,anim,huma,fem]))],aux(tiempo(pretérito),aspecto(imperfecto,\_),modal(obligativo,tuvo que)),frase\_ver([ver(viajar,hecho anterior,final de acción,obligatoriedad],[noplu,tp]),[frase\_adv(frae\_prep(preparep(a),frase\_nom(art(vacio,[vacio],nombre(cuba,[fem,nopro,noplu,tp],[unico,espa,noprox])]))))]))*

❖ Contenido léxico

*La muchacha tuvo que viajar a cuba*

## 6. Validación.

La validación del modelo computacional y en consecuencia del generador, se realiza bajo dos parámetros: por una parte, el concepto de un experto, y por otra, su funcionamiento mismo, es decir, que en realidad ejecute sus tareas.

Estos dos criterios, son suficientes para avalar un desarrollo tecnológico de este tipo. En el caso del GESE, tanto su coherencia con los planteamientos teóricos que lo fundamentan, como su concepción y funcionamiento tecnológico, fueron validados por dos expertos: el experto temático y el experto en programación, ambos directores del proyecto: El Dr. Luis Facundo Maldonado, como experto en programación y desarrollo tecnológico, y la Dra. Angela Camargo, experta en Lingüística, en general, y en el modelo Semántico-pragmático, en particular.

Por otra parte, el adecuado funcionamiento de la herramienta tecnológica fue verificado, utilizando el software con los diferentes "inputs", con lo cual se pudo constatar que el GESE genera enunciados simples en español, presentando tanto su contenido léxico, como su estructura en los tres componentes de análisis lingüístico: semántico, sintáctico y pragmático.

## 7. Conclusiones

Es en este componente del proceso investigativo en el que se explicitan los logros del mismo, tanto en términos del desarrollo tecnológico, como de los aportes que se hayan podido generar para las áreas de conocimiento comprometidas en el mismo: la lingüística aplicada y la lingüística computacional.

Ante todo, debe decirse que esta investigación, centrada en un desarrollo formal y tecnológico, cumplió tanto con sus objetivos tanto generales como con su objetivo específico. En efecto, se logró desarrollar un modelo computacional para desarrollar un software generador de enunciados simples en español a partir del modelo computacional basado en el modelo Semántico - pragmático de la lingüística aplicada, con las características requeridas: presentar tanto el contenido léxico como la estructura de los enunciados en los tres niveles: semántico, sintáctico y pragmático.

A continuación se presentan las conclusiones obtenidas a través del proceso investigativo, y que apuntan a dos áreas:

- **La lingüística computacional**
- **La lingüística aplicada**

### 7.1. Referidas a la lingüística computacional

Dado que desde esta perspectiva el trabajo estuvo centrado en dilucidar cuál era la vía más adecuada para crear el modelo computacional, la respuesta empezó a construirse desde el momento en que se eligió PROLOG como lenguaje de programación para desarrollar el GESE, pues esta elección implicaba que lo que se debería hacer era convertir en reglas cada uno de los pasos que, según dicho modelo, tienen lugar en el proceso de generación de un enunciado, como en efecto se hizo. Aquí el mayor trabajo radicó en buscar la forma de potencializar al máximo tales reglas, de manera que permitieran, por una parte la manipulación de todos y cada una de las variables que intervienen en la generación del enunciado y por otra, alcanzar el mayor grado de generalización.

Aquí debe decirse que los caminos probados fueron muchos, hasta encontrar que la mejor opción era trabajar cada una de las unidades de análisis (la proposición, la oración y el enunciado) como una lista de listas, recurso que permitió satisfacer los dos requisitos antes mencionados.

En cuanto al aporte del modelo computacional, y por ende del generador, a esta área de investigación, debe puntualizarse lo siguiente:

- a. El GESE es el único generador de enunciados simples en español basado en el modelo semántico pragmático y por lo tanto una auténtica alternativa para este tipo de desarrollos.
- b. Al usar dicho modelo como base, se garantiza la inclusión de variables que otros generadores no habían tenido en cuenta, como las matrices de rasgos semánticos y pragmáticos con el sentido que aquí se trabajan.
- c. Incorporación de la estructura de los diferentes niveles de análisis, además de la presentación de los contenidos del enunciado, lo que le da su carácter de recurso didáctico .
- d. Debido a la versatilidad de su programación, con solo modificar o ampliar sus bases de conocimiento, el GESE puede producir enunciados referidos a otros dominios.

## 7.2. Referidas al modelo Semántico- pragmático de la lingüística aplicada

Al traducir a reglas cada uno de los subprocesos propuestos por el modelo Semántico - pragmático, se evidenciaron algunos hechos sobre las siguientes características del mismo:

- a. **La coherencia del modelo:** alcanza un alto nivel, lo que resulta muy valioso para desarrollar un programa de computador basado en la lógica, como lo es el GESE, hecho que puede deducirse fácilmente si se tienen en cuenta sus dos fuentes de desarrollo: el lenguaje natural y PROLOG.
- b. **La completez:** el modelo permite manipular un gran número de las variables que intervienen en el momento de generar un enunciado. Sin embargo, al desarrollar el programa computacional surgió la necesidad de hacer explícitos algunos hechos que en el MSP se manejan de manera implícita, posiblemente porque este modelo está pensado como instrumento didáctico, lo que supone que es trabajado por un hablante real que sabe de antemano cuándo un enunciado es inadecuado; cosa que no ocurre en el modelo computacional, pues el programa debe trabajar sólo y por lo tanto debe alimentarse de la forma más detallada posible para evitar enunciados inadecuados.

Se identificaron, en este sentido, los siguientes casos:

- a). El programa debe tener información explícita y suficiente para decidir cuándo es adecuada la relación entre un verbo determinado y un modal, pues no todos los verbos aceptan todos los modales.
- b). El programa debe poseer información explícita acerca de la relación que hay entre el formante sintáctico y asignado a un rol semántico y el artículo modificador del nombre que cumple ese rol. Así, por ejemplo, un locativo temporal formado por el nombre +femenino y con un formante sintáctico del tipo:

FAdv ---> FP

FP ---> FN



## FN ---&gt; Art N

solamente aceptará como modificador del nombre (N) un artículo definido-definido (la), para obtener construcciones como:

Compré la leche por **la** tarde

De no hacerse explícita esta restricción, se generarían enunciados anómalos como:

Compré la leche por **esta** tarde.

c) Dentro del MSP se trabaja con las Unidades semánticas Selectivas del nombre y del verbo y con las Unidades Inflectivas del nombre. En el modelo computacional, es, en el GESE surgió la necesidad de explicitar además las unidades inflectivas del verbo, conformadas por información referida al número (+ ó - plural) y a la persona (primera, segunda, tercera). Estas unidades son definitivas para establecer la concordancia verbal.

Además, en el GESE se introduce el concepto de Unidades Pragmáticas Selectivas (UPS) tanto del nombre como del verbo, para representar los rasgos que el hablante, según su intencionalidad y el contexto del momento de la enunciación, tiene en cuenta para decidir, por una parte, el artículo modalizador del nombre, y por otra, los componentes del auxiliar como modalizador del verbo.

La matriz de las UPS del nombre está conformada por dos de los rasgos que en el MSP se caracterizan como Unidades Inflectivas: conocido y específico, más el rasgo que proporciona información acerca de la relación que hay entre el referente y el hablante en términos de distancia temporo-espacial y de pertenencia.

En cuanto a las UPS del verbo son rasgos que proporcionan información referida a la relación entre el momento de habla y el momento de la acción, a la referencia al inicio, desarrollo o final de la misma, y a la presencia o ausencia de un matiz semántico modificador del verbo principal.

d) En el modelo computacional se hace más explícita la fusión de elementos de los tres niveles de análisis (semántico, sintáctico y pragmático) en el momento de generar un enunciado, pues hay información del nivel semántico, por ejemplo, que debe ser almacenada hasta el nivel pragmático para evitar enunciados anómalos, tal es el caso de la Unidad Semántica Selectiva +femenino, que debe acompañar al nombre hasta el último nivel para establecer la concordancia nominal y verbal.

c. **La secuencialidad de los subprocesos:** El algoritmo de generación de enunciados propuesto por el MSP se modificó en lo referido al proceso post-semántico de tematización, a los procesos de adición y permutación y a la modalización de ambiente de los verbos de acción, de la siguiente manera:

Proceso post-semántico de tematización: el MSP lo trabaja entre el nivel semántico y el nivel sintáctico. En el GESE se trabaja en el nivel pragmático, junto con el proceso de permutación, ya que está relacionado con él.

Procesos de adición y de permutación: el MSP los trabaja en el análisis sintáctico. En el GESE se abordan en el nivel pragmático.

Proceso de modalización del ambiente en verbos de acción: el MSP lo trabaja en el nivel pragmático. En el GESE se incorpora desde el nivel semántico.

La razón para estos cambios está dada en términos de ganancia en economía y agilidad en la programación, ya que resultaba más práctico trabajar primero la generación de un enunciado canónico en español para, a partir de él, derivar enunciados atípicos. De la misma manera, resultaba más apropiado trabajar primero estructuras generales para luego producir las particulares.

Si se tiene en cuenta que estos son cambios de tipo formal es posible entender que no implican contradicciones conceptuales entre el MSP y el GESE. Lo que puede evidenciarse aún más si se tiene presente que la secuencialidad de estos procesos es un elemento de carácter didáctico y científico, ya que en un acto real de habla todos ellos se dan simultáneamente.

La gran conclusión a que nos lleva este análisis y que hace parte de la respuesta al interrogante inicial, es que el Modelo Semántico - Pragmático sí resulta ser un instrumento adecuado, potente y versátil para el procesamiento del lenguaje natural, al menos en lo concerniente con el proceso de generación, como lo demuestra el hecho de haber desarrollado un generador de enunciados simples basado en dicho modelo.

De esta forma el GESE como producto de un proceso de investigación y de un desarrollo tecnológico, contribuye en principio, al estudio de, por lo menos, tres áreas del saber:

1. La lingüística aplicada: porque plantea un nuevo campo de aplicación de un modelo lingüístico, el semántico-pragmático.
2. La lingüística computacional: porque pone al servicio de ella un modelo lingüístico, el semántico pragmático, como una nueva alternativa para el procesamiento de lenguaje natural. Además, porque es un producto nuevo, ya que la mayoría de sus homólogos son generadores de enunciados o de textos en lengua inglesa. Su novedad también radica en que no se limita a producir los enunciados, sino que hace explícitas y manipulables sus estructuras semántica, sintáctica y pragmática.
3. La didáctica de la morfosintaxis del español: porque el programa permite analizar y comparar las estructuras de diferentes enunciados, en los tres niveles de análisis: semántico, sintáctico y pragmático.

Por último, debido a la versatilidad de su programación, con solo modificar o ampliar sus bases de conocimiento, el GESE puede producir enunciados referidos a otros dominios.

De esta manera, concluye este trabajo con la certeza de haber plasmado en él lo mejor de mi formación profesional y humana, para contribuir de alguna manera al desarrollo del país.

## **8. Proyecciones**

La investigación aquí presentada tuvo su origen en el marco de un proyecto más global, que respondía a la esencia de la Maestría en cuestión : aplicar el uso de tecnologías de la información a procesos pedagógicos y/o de aprendizaje. Tal proyecto tenía como objetivo desarrollar un tutor inteligente para el aprendizaje de la morfosintaxis del español, para lo cual era indispensable crear, en primera instancia, un generador inteligente que a la vez que utilizara, como era obvio, la morfosintaxis del español para generar sus enunciados, la hiciera explícita y posibilitara la manipulación de los diferentes elementos que la componen. Es en respuesta a este requerimiento como nace el GESE y el proceso investigativo que lo soporta.

Teniendo en cuenta lo anterior, la principal proyección de esta investigación, consiste en robustecer el GESE hasta convertirlo en un tutor inteligente para el aprendizaje de la morfosintaxis del español, proceso indispensable en las facultades de lingüística y, en algunas ocasiones, para la apropiación del español como lengua extranjera por parte de adultos.

Sin embargo, aunque en esta primera versión el GESE no tiene las características de un tutor inteligente, ya posee herramientas que permiten utilizarlo en procesos de aprendizaje de la morfosintaxis del español, pues, como se ha enfatizado, el GESE no se

limita a producir los enunciados, sino que muestra la estructura de los mismos en sus tres niveles de análisis (semántico, sintáctico y pragmático)!. Este solo elemento constituye ya un valioso recurso didáctico, por cuanto permite, por ejemplo, hacer análisis comparativos a partir de los cuales un aprendiz puede deducir ciertas reglas de la morfosintaxis del español.

Por último, es conveniente aclarar que, si bien la proyección antes descrita es la que responde a la intencionalidad con la que fue desarrollado en GESE, no es la única posible, pues el GESE en una segunda etapa de investigación también podría convertirse en una herramienta para generar las formas verbales del planteamiento de problemas, en una interface en lenguaje natural de otro programa, en fin, en software complementario de cualquier programa que requiera de la generación de enunciados simples en español.

## BIBLIOGRAFIA

- BATEMAN, MOORE y WHITNEY. **Upper modeling: A level of semantics for natural language processing**. En IWNLG, editor, Proceedings of the Fifth International Workshop on Natural Language Generation, Pittsburgh, Pennsylvania, Abril 1990. Springer-Verlag.
- BODDARD, Helen. **Cognitive Modelling of Language acquisition and generation**. University of Exeter, 1985.
- CONTRERAS, Heles. **El Orden de las Palabras en Español**, siglo XXI, 1978
- CHAFE, Wallace. **Significado y Estructura de la Lengua**. Planeta, 1976.
- CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structure**. Mouton, 1957
- DALE, HOVY, RÖSNER y STOCK, editores. **Aspects of Automated Natural Language Generation**. Number 587, en Lecture Notes en AI. Springer-Verlag, Heidelberg, 1992.
- DALE, MELLISH y ZOCK, editores. **Current Research in Natural Language Generation**. Academic Press, London, 1990.
- FILLMORE, Charles. **Hacia una Teoría de Casos**. En Los Fundamentos de la Gramática Transformacional de Helles Contreras, Siglo XXI, 1974.
- HOVY, Eduard. **Language Generation**. University of Southern California, Marina del Rey, California, 1997.
- JACOBS, P. S. **Natural Language Generation: Recent Advances in Artificial Intelligence, Psychology, and Linguistics**. En COLING [COL96] Gerard Kempen, editor. Kluwer Academic, Boston, Dordrecht, 1996.
- KATZ, Jerrald y otros. **La Estructura de la Teoría Semántica**. En Los Fundamentos de la Gramática Transformacional de Helles Contreras, Siglo XXI, 1974.
- KOWALSKY, Robert. **Lógica, Programación e Inteligencia Artificial**, Ed. Díaz de Santos, Madrid, 1986.
- LEON ORTIZ, M. IDALITH. **Modelos lingüísticos**. Universidad del Tolima, Ibagué, 1995.
- LLOPART et al. **Lingüística Computacional**, 1990.
- MALDONADO, Luis Facundo. **Programación Lógica**. Bogotá, 1993.
- NEUMANN, Günter. **A Uniform Computational Model for Natural Language Parsing and Generation**. PhD thesis, Universität des Saarlandes, Germany, Noviembre 1994.
- RODRÍGUEZ-ROSELLÓ, **Introducción a los micromundos matemáticos**, 1986.

SHAPIRO, E. **Language Understanding and Generation.** En Encyclopedia of Artificial Intelligence, pag 630-,1987.

SCHANK, R.C. **Conceptual information processing.** North-Holland, New york, 1975.

SOWA, J.F. **Conceptual structures: information procesing in mind and machine.** Addison – Weslwey, Reading, 1984.

TOBON DE CASTRO, LUCIA. Documentos producidos para la cátedra de Morfosintaxis del español en la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1985-1989.

\_\_ **Propuesta de un proyecto Ingüístico para el estudio del español como lengua propia.** En revista Thesaurus, tomo XLVIII, Instituto Caro y Cuervo, Santafé de Bogotá, 1993.

TURBO PROLOG 2.0 REFERENCE GUIDE.

VAN DIJK, TEUN. **Estructuras y funciones del discurso.** México, Siglo XXI, 1989.

VANNOORD ,G. **An overview of head-driven bottom-up generation.** En

Robert Dale, Chris S. Mellish, and Michael Zock, editors, Current Research in Natural Language Generation, pages 141--165. Academic Press, London, 1990.

### *DIRECCIONES ELECTRÓNICAS*

<http://www.kgw.tu-berlin.de/~mengel/SpeechTech/ch4node2.html>

<http://www.dsv.su.se/~hercules>

<http://www.itri.brighton.ac.uk/posts/gnome-advert.html>

<http://iinwww.ira.uka.de/bibliography/Ai/nlg.html>

[http://www.dfki.unisb.de/fluids/Language\\_Generation\\_Research\\_and\\_Market\\_Trends\\_in\\_Japan\\_and.html](http://www.dfki.unisb.de/fluids/Language_Generation_Research_and_Market_Trends_in_Japan_and.html)

<http://www.syd.dit.csiro.au/staff/cecile/esslli/schedule.html>

<http://www.hcrc.ed.ac.uk/Site/RTNLGREA.html>

## APPLIED PRAGMATICS: EXPLORING COMMUNICATIVE EVENTS IN THE CLASSROOM

**EMMA CAMPO COLLANTE**  
**JULIETA ZULUAGA GOMEZ<sup>70</sup>**

### Resumen

*La Pragmática Aplicada se ha convertido en un área importante para el estudio de la enseñanza- aprendizaje de una lengua, gracias al desarrollo de nuevos paradigmas en la Lingüística Aplicada. El presente artículo se basa en la investigación acerca de los actos de habla que se dan en el aula de clase y su incidencia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Para llevar a cabo la investigación, se tuvo en cuenta el modelo de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera establecido por Swain (1977) - específicamente los factores de input que influyen en dicho aprendizaje -.*

*En consecuencia , para lograr los objetivos de esta investigación se observaron tres maestros de tres universidades – Universidad Distrital, INCA y Pontificia Universidad Javeriana - durante 720 minutos de clase; con base en los resultados obtenidos durante el estudio, se pudo concluir que los profesores tienden a utilizar más preguntas cerradas que abiertas. También, al analizar su discurso de estos profesores, se observó que - en su mayoría – produjeron actos de habla tales como : solicitudes, órdenes y estímulos o incentivos . Por tanto, se pudo corroborar que el maestro continua siendo una figura dominante en el proceso de enseñanza -aprendizaje de la lengua extranjera.*

*Por otra parte, el número de actos de habla producido por los estudiantes fue supremamente bajo y únicamente en actos como sugerencias y elogios. De otro modo, y con base en la cantidad de actos que ocurrieron durante las clases, se concluyó que hubo un proceso de acción reacción en el que no se presentó una verdadera interacción. Finalmente, se establecieron alguna conclusiones e implicaciones pedagógicas para contribuir a la Lingüística Aplicada y al campo de la enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera.*

### Towards the definition of Pragmatics:

Pragmatics is concerned with the study of meaning as communicated by a speaker (or writer) and interpreted by a listener (or reader) (Yule, 1996:3). The dictionary of Applied Linguistics defines Pragmatics as the study of the use of language in communication, particularly the relationships between sentences and the context and situations in which they are used. Pragmatics includes the study of:

- a) How the interpretation and use of utterances depend on knowledge of the real world.
- b) How speakers use and understand speech acts .
- c) How the structure of sentences is influenced by the relationship between the speaker and the hearer.

(taken from Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics, 1996: 284- 85).

---

<sup>70</sup> Profesoras Departamento de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional

## Pragmatics and Other Fields: Applied Pragmatics.

Pragmatics has potential application to all fields with a stake in how utterances are understood. Such fields include not only the study of rhetoric or literature that are not immediately concerned with practical problems but also it is concerned with fields aiming at solving problems in communication. It is here that the applications of pragmatics are likely to have direct practical importance. Four areas in particular seem to be important in this regard: Applied linguistics (i.e. the theory and practice of second language learning), the study of man-machine interaction, the study of communicational difficulties in face-to-face interaction and the study of communicational difficulties that arise when communicators are not in face-to-face interaction.<sup>71</sup>

Hymes (1972) considers that the application of pragmatics to problems in second language learning is based on the assumptions that, on the one hand, there are significant differences not only in the structure of languages but also in their use. Even where there are underlying universals of usage, as seems to be the case in the construction of polite expressions (Brown and Levinson, 1978), there is considerable room for cross-cultural misunderstanding.<sup>72</sup>

And on the other hand, that the study of speech-act theory allows for the focus on the typical speech events encountered by second-language learners, for the study of the principal features in classroom discourse and the way it determines the patterns of interaction in the classroom settings.

For the purpose of this article, we will focus our attention on Speech-Act Theory. Speech-act theory has to do with the functions and uses of the language. Therefore, in the broadest sense, we may say that speech acts are all the acts we perform through speaking, all the things we do when we speak (Back & Harnish, 1979). However, and according to Schmidt and Richards (in Richards, 1985) this definition is too broad for most purposes, because we use speech acts in most human activities: 'we use language to build bridges, to consolidate political regimes, to carry on arguments, to convey information from one person to another – in short to communicate. We use speech in ceremonies, games, recipes and lectures, etc.' So we could extend such lists indefinitely, but as Haliday (1973) has pointed out, such lists do not by themselves tell us very much, since the innumerable social purposes for which adults use language are not presented directly, at one-to-one, in the language system.

Austin (1962) pointed out that there are many speech acts and also established a distinction in the theory of speech acts among three different types of act involved in or caused by the utterance of a sentence: Locutionary, illocutionary and perlocutionary acts.

Of the large amount of philosophical work that Austin's work has given rise to, one development in particular is worth singling out. That is the influential systematization of Austin's work by Searle (1976), through whose writing speech-act theory has perhaps had the most of its impact on linguistics. Searle presents the clearest taxonomy for the speech acts and the basis for his classification is the illocutionary point or the purpose of the act; from the speaker's perspective, and according to him, speech acts can be grouped into a small number of basic types based on speaker's intentions by means of the following five

---

<sup>71</sup> Katz (1976) states a complete analysis in each one of these fields of study in Applied Pragmatics.

<sup>72</sup> There are a great number of studies in relation to cross-cultural misunderstanding, among them we can find House and Casper, 1981; Walters, 1981 who worked on politeness request and complaints between German and English speakers.

types of utterances: Declarations, Representatives, Expressives, Directives and commissives.<sup>3</sup>

These five general functions of the speech acts, with their key features, are summarized in the table below:

Speech act type	Direction of it	S = speaker; X = situation
Declarations	Words change the world	S causes X
Representatives	Make words fit the world	S believes X
Expressives	Make words fit the world	S feels X
Directives	Make the world fit words	S wants X
Commissives	Make the world fit words	S intends X

Table 1. (Taken from Yule, 1996: 55)

### Speech-Act Theory and Second Language Learning.

The preceding account of speech events and speech acts reviews the major contributions to speech-act theory that have been made by linguists, philosophers and other theorists. Now, we are going to consider in what ways speech-act theory can contribute to our understanding of second language acquisition since the study of the role of speech acts in second language learning could make a useful contribution to our knowledge of how second and foreign languages are acquired.

Up to now, different theories of second language learning were based on models developed in linguistic theory. Thus, it was widely assumed that transformational-generative grammar could serve both 'as a general model for language and as an explanatory model for second language learning' (Schmidt and Richards in Richards, 1985: 115). Within much L2 theory and research, the primacy of syntax was taken for granted and the syntactic paradigm was dominant. On the contrary, speech-act theory, defining proficiency with reference to communicative rather than linguistic competence, goes beyond the level of the sentence to the question of what sentences do and how they do it when language is used.

When considering second and foreign language learning, Swain (1977) proposes a four-part model of second language learning, isolating four areas of relevant research: *Input Factors, Learner Factors, Learning Factors and Learned Factors*, Swain (1977).

As the purpose of this article is to explore communicative events in the classroom, we will focus on speech-act theory in reference to the first area discussed by Swain, that is, the input factors that refers to the input to the learning process or situation and includes both linguistic and extra-linguistic variables. Subsequently, we will discuss how speech-

<sup>3</sup> It is worth noting that Yule (1996) states a complete review of the type of utterances in which speech acts can be grouped into.

act theory contributes to our understanding of the nature of the input to the learning process.

## **INPUT FACTORS IN THE LEARNING PROCESS**

Schmidt and Richards (1985) point out that a theory of second language acquisition must take account of the input to the learning process. The study of speech events and speech acts allows for the focus on the typical speech settings encountered by second-language learners and the identification of discourse structure and norms for the speech events given.

Attempts to understand the structure of classroom interactions and classroom discourse have generally been isolated from the context of larger structural units of the course. Most classroom research, with either an educational focus (such as Bellack et al, 1966 and Fanselow, 1977) or a linguistic/discourse focus (such as Sinclair and Coulthard, 1975 and Coulthard, 1985) has analyzed the teacher-learners exchanges occurring in the classroom and has put them into a classification of types of interactional 'moves'. A major focus of both types of research has been the recurring three-part pattern -teacher initiates, student responds, teacher evaluates what occurs between teachers and learners- or as it is called by Young the IRF cycle (cited in Woods, 1996).

When talking about speech-act theory and second language learning in the classroom the following aspects have to be set up : The speech event, the learner event, verbal interaction and pedagogic interaction. The learning event parallels the speech event. Pedagogic interaction parallels verbal interaction and teaching acts can parallel speech acts. Every activity the teacher employs, every drill, exercise and presentation can be seen as a teaching act, a pedagogic action performed through methodological devices by the teacher, and intended to have a definite effect on the learner (Malamah-Thomas, 1987).

Each teaching act can be seen as having its own 'teaching force', what the teacher intends the act to achieve. The actual effect of the act can be seen as its 'learning effect', the reaction of the learner to what is being taught. Again, in actual practice, the teacher's intention does not always match the learner's interpretation and communication cannot effectively take place unless it does so.

## **BEYOND THE THEORY: A STUDY OF SPEECH ACTS IN THE CLASSROOM**

In the study of language input to second language learning, the structure of the speech events within the language-teaching classroom is particularly important since this structure can be defined in reference to its discourse characteristics : turn taking, amount of talking, speech function of questioning and speech acts (Holmes, 1978).

In attempts to observe what the typical speech acts are performed in the classroom and by whom they are produced, a study was carried out in three different universities. All the subjects that participated in the research were from Language Licenciatura Programs in English as a foreign language.

### **Description of Subjects**

The subjects for the study were three teachers of English as a foreign language, all of them female, at three different university settings in Santafé de Bogotá and teaching in



language Licenciatura programs. The teachers were all experienced in TEFL and they were chosen at random at different institutions that offered English Language Licenciatura Programs. They have relatively homogeneous current teaching situations (types of students and types of programs), but relatively heterogeneous backgrounds in terms of education, teacher training and previous language teaching experience.

For example, one of the professors had an M.A. master degree in TESOL and had lived in New York for three years. She has been teaching English for almost ten years. The other professor has an undergraduate degree in English and has been working in the field of teaching for a period of 15 years. And the last subject also has an undergraduate degree in English. She had the opportunity of living in Canada for ten years and has 17 years of experience in teaching. As a group, they have a variety of teaching experience (teenagers vs. Adults), ESL vs. EFL.

From the classes observed, all students were teenagers or young adults who belonged to intermediate level, whose curriculum included all the skills, and was primarily determined by the program established for the English level (Intermediate I). All of the teachers followed a guide text selected by the program head and the number of students in each group oscillated between ten and seventeen students.

## Methodology

There are multiple orientations for doing research. There is not simply a finite number of these orientations, nor is there a simple dichotomy between qualitative and quantitative approaches (Cumming, 1994). Notwithstanding and based on the definition established by Cumming, as the present study is based on the principles of classroom observation, we selected, among all the taxonomies about research, Larsen and Long's (1994), since it is closer to the characteristics of this study in relation to classroom observation and more specifically to the focus on observation.

Therefore, our study fits into one of the categories this taxonomy presents, that is called Focused Description.<sup>4</sup>

This category describes and categorizes various aspects of the instructional practices and verbal interactions that take place between teachers and students in language classrooms. Such analyses are typically guided by an observation instrument consisting of a list of predetermined, relevant categories of behaviors that trained observers look for and record either while observing language lessons as they are taught or later while working from an audio or video recording and/or written transcription of these lessons (Cumming, 1994).

## Description of the Instruments

Having the theoretical background in relation to the methodology, we proceeded to the developing of the instruments to be used in order to observe the kinds of speech acts presented in the classroom setting. The instruments used when conducting this research were: an observation scheme and transcripts done by means of video taping the classes.

---

<sup>4</sup> Focused description as it is defined by Larsen and Freeman analyses classroom interaction and aims at identifying and quantifying normative pattern of behavior within the specific curricula in order to find out how to improve conditions for language teaching and learning and to interpret the indicators of students' achievements.

## Observation Scheme

When talking about the observation scheme, it is necessary to mention the procedures used to establish this scheme. First of all, we did some ethnographic observations. That is to say, we went to some classes (4) to observe and to take notes about general aspects to bear in mind when dealing with discourse and verbal behavior. At this point, the study had longitudinal characteristics since the information was collected during a period of 480 minutes (4 classes). After that, we designed a scheme based on the observations carried out and we decided to pilot it with five English teachers in order to receive feedback about reliability, validity and the usefulness of the scheme. Having obtained the evaluation of the instrument, we redefined it, and in the end we established three main categories: Discourse, Verbal Behavior, and Non Verbal Signals.

Once we did so, we were ready to observe the classes of the subjects selected for this study; and thus, the study became cross-sectional since we only observed two classes per subject, during a period of 720 minutes (6 classes). Notwithstanding, it is absolutely necessary to point out that this observation scheme was the object of a new revision based on what was actually occurring in the classroom. Although the main categories stay the same, some of the sub-categories were eliminated since they were not present or some were added since they were not taken into account but occurred during the classroom observation done, e.g. scolding and sarcasm.

## Analysis of the Data

In the analysis of the data, and considering the kinds of questions made by the teachers during the six classes, we found that from the amount of questions asked (388), they preferred to use closed questions (=Long & Sato's display) rather than open ones(=Long & Sato's referential), confirming in this way, what Schmidt and Richards (1985:118) had already established when saying that: 'the speech function of questioning is frequent in classroom, but it is typically a closed question from the teacher where only one acceptable answer is required rather than open questions where several different answers are possible.'

(see table 2)

TOTAL QUESTION S	%	DISPLAY	%	REFERENTIAL	%
338	100	209	61.83	129	38.16

Table 2. Kinds of questions

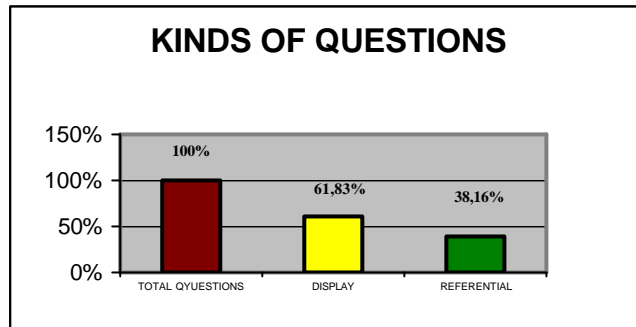


Fig. 1. Kinds of questions.

Consider figure 1

In relation to the speech acts presented in the six classes observed, it is important to point out that when analyzing the number of speech acts, we decided to take non-verbal responses (such as nodding or simply executing the required act) into account as answers. Consider table 3, in which acts initiated by teachers are related to the respective answers given by the students and the subsequent reaction of the teacher.

When talking about the speech acts, it was observed that teacher A focused her speech on orders, (26.16%) soliciting (25.23%) sarcasm (15.88%); this latter aspect results - in a way, not very common in the teaching-learning context, since teachers would not use these kinds of speech acts unless something is happening in the class and in this case, it was used as an indirect way of making students aware of something - in this case their lack of studying the topic. There are two samples that exemplify this:

- T: M2 are you a classmate or are you studying here!
- M2 [Keeps silence]
- T M2, think about one thing you did in the past that you don't do it.
- M2 I don't understand!
- LLL [The whole class laughs]
- T Maybe, they don't understand. All laugh but nobody ask, nobody ask. Hey come on, think of you did in the past tense.

Let us consider another example of sarcasm:

- F6 When I was a child, I used to do manual works.
- T 'Uh huh' ! manual works. That's a nice word. I love you because of the time you're organizing your Espanglish. No, no, write the word down, write it down and then tomorrow you will teach us how to say 'manual works.'

In teacher B, the speech acts were mainly centered on soliciting (65.78%), ordering (13.15%) and encouraging (13.15%). In teacher C the higher scores were registered in the act of soliciting (61.19%), followed by encouraging, (16.41%) and ordering (11.94%). Taking these percentages into account, we can say that the teacher talk was given most of the time in terms of soliciting, ordering an encouraging speech acts. Consider figure 2

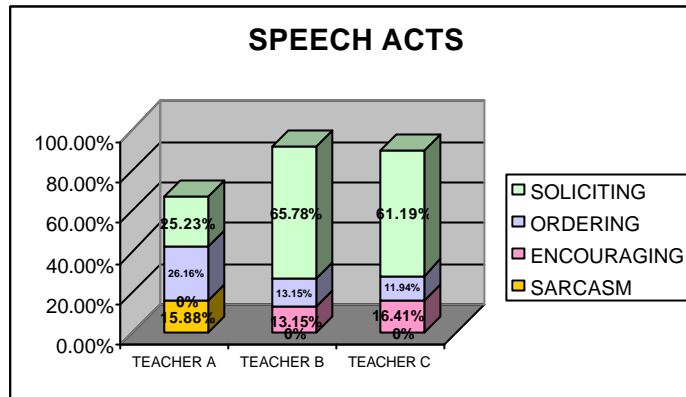


Figure 2. Amount of Speech acts performed by Teachers

In relation to the second cycle of discourse, that is - the different speech acts initiated by students, followed by the corresponding answers from the teacher and the respective reaction from the students-, it can be seen that students intervened in acts such as suggestions, jokes and encouraging statements and in all of these acts minimally. In the rest of the acts, there were no interventions. (see table 4).

TEACHER	SPEECH ACTS INITIATED BY TEACHERS																Acts
	Order		Suggest		Praising				Soliciting		Sarcasm		Praying		Scolding		
	T	S	T	S	Jokes		Encour. Statements		T	S	T	S	T	S	T	S	
	Initiates	Reponses	Initiates	Reponses	Initiates	Reponses	Initiates	Reponses	Initiates	Reponses	Initiates	Reponses	Initiates	Reponses	Initiates	Reponses	
	Total																
<b>A</b>	28	20	2		10	9	15		27	21	17	4	2	2	6		107
%	100%	71.42%	100%	0%	100%	90%	100%	0%	100%	77.7%	100%	23.5%	100%	100%	100%	0%	
<b>B</b>	5	5	1		1	1	5		25	24	1						38
%	100%	100%	100%	0%	100%	100%	100%	0%	100%	96%	100%	0%					
<b>C</b>	8	7	1	1	3	2	11		41	41	2		1	1			67
%	100%	87.5%	100%	100%	100%	66.6%	100%	0%	100%	100%	100%	0%	100%	100%			

TABLA 3. Speech Acts Initiated by Teacher

STU. FROM	SPEECH ACTS INITIATED BY STUDENTS																Acts
	Order		Suggest		Praising				Soliciting		Sarcasm		Praying		Scold		
	S	T	S	T	Jokes		Encour. Statements		S	T	S	T	S	T	S	T	
	Initiates	Reponses	Initiates	Reponses	Initiates	Reponses	Initiates	Reponses	Initiates	Reponses	Initiates	Reponses	Initiates	Reponses	Initiates	Reponses	
	Total																
<b>A</b>					5	3											5
<b>B</b>			1	1	1	1	1	1									3
<b>C</b>			2	2													2

TABLA 4. Speech Acts Initiated by Students

## Teachers' and students' interventions

Based on the data and related to the quantity of questions and the speech acts produced by teachers and students, we can determine the amount of talk produced by each one of them. (see table 5).

	INTERVENTIONS QUESTIONS ACTS		TOTAL INTERVENTIO N	%
TEACHER S	338	212	550	90.7%
STUDENT S	46	10	56	9.2%

Table 5. Teachers and students' interventions

From the above table, it is observable that the quantity of speech carried out by teachers is extremely higher than the amount of students' interventions. The amount of teacher talk was 90.7 %, in contrast to the students' talk that was 9.2% during the six classes observed. This is illustrated in figure 3.

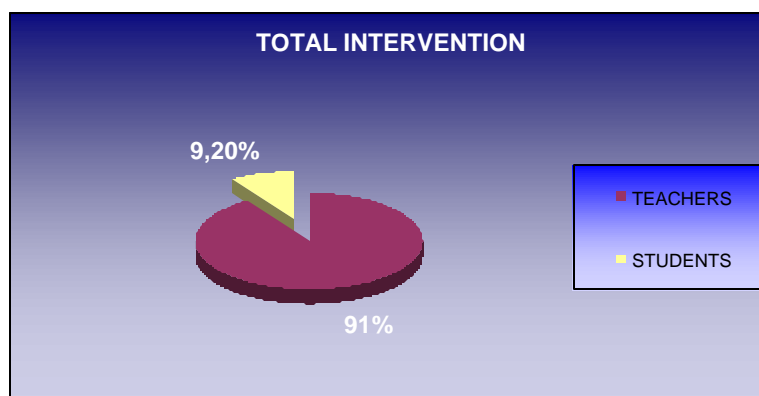


Figure 3. Teachers and students' interventions

## Results and Findings

After having analyzed the data obtained from the two instruments of this study, it can be concluded that in relation to the speech function of questioning, and according to Chaudron (1995), teachers preferred using display questions where only one acceptable answer was

required; on the contrary, teachers did not make use of many referential questions where there is not a predetermined answer.

In reference to the kinds of speech acts teachers presented, they were in their majority soliciting, ordering and encouraging statements. These acts corroborate the facts that not only is the professor the one who held the floor of the classes (Legarreta, 1987 and Enright, 1984), but also it gives a sample of what their roles were in the classes. On the contrary, the number of the speech acts initiated by the students - students ask, teacher responds and students react towards these answers- was extremely low (9.2%) and they were only in acts such as suggestions and praising; all this previous information gives enough tools to validate that what really happened in those classes - according to Malamah Thomas (1987) - was an action-reaction process, in which students were giving responses to the teachers' discourse all the time and, therefore, there was no place for a real interaction process.

The teacher's discourse is another preponderant element that shows us how the interaction was in the classroom; Dillon (cited in Morgan, 1994) considers that the pattern of interaction is determined by the amount of teacher and student talk and the extent to which talk is initiated by either the teacher or the student. In that order of ideas, and analyzing the speech acts produced by both, teachers and students, it was found that from the amount of speech acts performed, 90.7% were produced by the teachers, in contrast to the students that was 9.2% during the six classes observed. In relation to teachers' talk, it was carried out in a predictable IRF cycle (Young, 1987); that is teachers initiate, students respond and teachers give feedback.

## CONCLUSIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

From the present study, we can conclude that the speech acts marked a kind of interaction in the classroom; teachers appeared to be at the center of the teaching learning processes. Fact that is against recent theories such as Social Constructivist Model (Williams and Burden, 1997) which addresses the learner as the center of this process. Furthermore, this interaction is what Malamah (1987) called a mere action-reaction process where there is a teacher action upon the class and a student reaction towards this act with its subsequent teachers action. And what Young called the IRF cycle: ' what emerges from actual classroom interaction is a fairly predictable cycle of talk that has contributed significantly to an understanding of teacher-students' interaction in the classroom.' Therefore, student answers responded only to the questions asked or the speech acts performed by the teachers causing interaction to be channeled through the teachers (Young, 1987:73). The implication is then that teachers still hold the floor and are the center in the classroom, showing a teacher-centered approach.

Teacher talk is one of the most relevant factors that takes part in a class. Thus, aspects such as the kinds of speech acts, the speech function of questioning, and the amount of teacher talk are issues that gave us some basis to conclude that teachers present the major quantity of the speech acts and that these speech acts are given in terms of display questions, ordering, soliciting and praising. All these characteristics aim at using a more formal discourse in a one-way communicative cycle, that is to say, teacher-student-student cycle and in a very low percentage, student-teacher-student one. Therefore, and according to Nunan (1989) learning within a classroom context must be understood in relation to the

highly structured and selective type of language that typifies classroom language and teaching situations.

Speech-act theory -more specifically with reference to input factors- constitutes an important area in the language teaching classroom since it contributes to our understanding of the nature of the input to the learning process and the finding out of strategies that allow learners improve in the process of learning or using a foreign or second language.

Although this study has tried as much as possible to analyze objectively the data from the three teachers observed, it is necessary to show the limitations this study presents, in the sense that the results obtained from the analysis of the data do not give a representative sample of what is actually happening in the classroom setting, and therefore, the findings cannot be generalized. However, this study constitutes a contribution into a deeper exploration of a broad and rich area that deserves full attention since it provides powerful insights into the teaching-learning processes.

## REFERENCES

- AUSTIN, J. (1962). *How to Do Things With Words*. Oxford: Clarendon Press.
- BACK & HARNISH (1979). *Linguistics Communications and speech acts*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- BELLACK et al. (1966). *The Language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- BROWN, P. & LEVINSON (1978). *Universals in Language Usage: Politeness Phenomena*. In: E.N. Goody (1978): 56-289
- CHAUDRON, Craig (1995). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- COULTHARD, M. (1985). *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Logman
- CUMMING, Alister. *Alternatives in TESOL Research: Descriptive, Interpretative and Ideological Orientations in : TESOL Quarterly*. Vol 28 No. 4. Winter 1994.
- FANSELLOW, J.F. (1977) *The Treatment of Error in Oral Work*. *Foreign Language Annals* 10: 583-593
- FRASER, B. (1975). *Hedged Performatives*. In Cole and Morgan, Eds (1975). *1978 Acquiring Social Competence in a Second Language*. *RELC Journal* 9 (2): 1-26
- HALIDAY, M.A.K.. (1973). *Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold
- HOLMES, J. (1978). *Sociolinguistic Competence in the Classroom*. In: J.C. Richards (ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Massachusetts: Newbury House.
- HYMES, Dell (1972). *On Communicative Competence*. In: J. B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. P 269-293. Harmondsworth: Penguin.
1977. *Qualitative/Quantitative Research Methodologies in Education: A Linguistic Perspective Anthropology and Education Quartely* 8: 165-176
- LARSEN- FREEMAN, Diane & LONG, Michael (1994). *Second Language Acquisition in : An Introduction to Second Language Acquisition Research*: Longman Group U.K.



LONG, Michael & SATO, Charlene (1983). Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teacher's Questions. In H.W. Sleiger and M.H. Long, Eds. Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. Rowley. Mass.: Newbury House.

MALAMAH-THOMAS, Anne (1987). Classroom Interaction. Oxford: Oxford University Press.

MORGAN, Norah & SAXTON, Juliana (1994). Asking Better Questions: Models Techniques and Classroom Activities for Engaging students in Learning. Ontario: Pembroke Publishers.

NUNAN, David (1989). Understanding Language Classroom. London: Prentice Hall International.

RICHARDS (1985). The Context of Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, Jack et al. (1996). Dictionary Of Language Teaching and Applied Linguistics. Edinburgh: Longman

SEARLE (1976). The Classification of Illocutionary Acts. Language in Society. Cambridge: Cambridge University Press

SINCLAIR, J. & COULTHARD (1975). Towards an Analysis of Discourse: London: Oxford University Press.

SWAIN, M. (1977). Future Directions in Second Language Research. In: C. Henning (ed.), Proceeding of the Los angeles Second language Research Forum. University of California, Los Angeles.

WILLIAMS & BURDEN (1997). Psychology for language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

WOODS, Devon (1996). Teacher Cognition in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

YOUNG, Robert (1987). Critical Theory and Classroom Questioning. British Journal of Educational Studies, 1. 2.

YULE, George (1996). Pragmatics. Oxford: Oxford University Press.

It is worth noting that Anderson, 1992 states a complete review of the reasons for the growth of interest in Pragmatics in recent years.

***Traducciones***

***Translations***

***Traductions***

***Traduzioni***

***Überetzungen***

## VIOLENCIA: IDEALIDAD Y CRUELDAD\*

Étienne Balibar

Traductores: Darío Betancourt y Alvaro Quiroga<sup>73</sup>

“That this Faustus, this demon, this Beelzebub fled hiding from some momentary flashy glare of his Creditore’s outraged face exasperated beyond all endurance, hiding, scuttling into respectability like a jackal into a rockpile, so she thought at first, until she realized that he was not hiding, did not want to hide (...)” (William Faulkner, *Absalom, Absalom!*, Penguin Books, 1971, p.146-147)\*\*

Inicialmente esta exposición<sup>74</sup> se titulaba Violencia e Idealidad. Por razones que trataré de explicar, se complementó con un tercer término. Aproximar violencia e idealidad es llamar nuestra atención sobre una serie de paradojas. Para empezar examinaré dos proposiciones recíprocas. La primera hace que la violencia, o de la violencia, se introduzca necesariamente en la economía de la idealidad, es decir, que ella haga parte de sus condiciones y de sus efectos. La segunda, que la idealidad haga parte, también, necesariamente, de la economía de la violencia, inclusive si es necesario admitir que ella no es nunca el único factor o la única determinación. Tales proposiciones expresan una profunda ambivalencia de la relación entre violencia e idealidad (empleo este término de manera genérica, incluyendo, en consecuencia, todo el círculo de la ideas, ideales, idealizaciones). Es esta ambivalencia la que nos impide sostener un discurso simple sobre los problemas de la violencia o anunciar una "solución" unívoca. Suponemos que deseamos huir de la violencia, bajo sus diferentes formas, o reducir su nivel en nuestra existencia privada y pública: "civilizar las costumbres", según la expresión de Norbert Elias, lo que no puede hacerse sin invocar los ideales y confrontarlos con la realidad, sin sublimar algunas de nuestras tendencias. Pero si las proposiciones que anticipo aquí son verdaderas, será necesario convenir que toda posición que se toma contra la violencia, toda acción emprendida para eliminarla (lo que ha sido siempre considerado como un aspecto constitutivo de la "política") deberá hacer frente a sus propios efectos retroactivos. La política, la civilización en sí misma, no sabrían ser pensadas como un *puro* programa de eliminación de la violencia, aunque ella no pueda jamás renunciar a hacerse la pregunta.

Decidámonos, sin dudar, a terminar con la violencia. Pero ¿esta actitud no es acaso en sí misma ambivalente? Yo quisiera sugerir un ejemplo elegido por su indiscutible sinceridad.

---

\* Título original en francés: “Violence: idéalité et cruauté”. En: Séminaire de Françoise Héritier: De la violence. Editions Odile Jacob, Paris, 1996

<sup>73</sup> Darío Betancourt fue profesor titular del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y Alvaro Quiroga es profesor catedrático de la Universidad Central.

\*\* “Que este Fausto, este demonio, este Belcebú huyó para esconderse de alguna mirada resplandeciente momentánea del rostro escandaloso de su acreedor, exasperado más allá de toda resistencia, escondiéndose, escabulléndose en la respetabilidad como un chacal en su escondrijo. Así pensó ella al principio, hasta que se dio cuenta que él no estaba escondido, que no quería esconderse(...)” (William Faulkner, *Absalón, Absalón !*, Penguin Books, 1971 p.146-147)

<sup>74</sup> Exposición presentada en el seminario de Françoise Héritier en el Colegio de Francia, París, el 25 de enero de 1995, y repetido en la Universidad de Cornell, Ithaca, Estados Unidos, el 24 de febrero de 1995 ; texto revisado para la presente publicación

Apenas terminada la Segunda Guerra Mundial, Karl Popper redactó un ensayo titulado "Utopía y Violencia", más tarde reeditado en la colección *Conjeturas y Refutaciones*.<sup>75</sup> En él expresaba su temor porque la victoria de las democracias sobre el nazismo no desembocara en una reducción del nivel de la violencia en el mundo, sino, por el contrario, en nuevos episodios de barbarie. Haciendo explícitamente referencia a la explosión de Hiroshima, estimaba que los Estados de la coalición antinazi, y particularmente los Estados Unidos de América, habían debido volver contra sus adversarios los medios de terror dirigidos contra la población civil. Algo, sin embargo, lo inquietaba aun más que el contagio de estos métodos de guerra contrarios al derecho humanitario: era la perspectiva de una nueva ola de utopías políticas y sociales, de inspiración "platónica", que apuntaban a transformar el mundo y la naturaleza humana, a deshacer las instituciones de la sociedad entera para construir en seguida los principios ideales de la justicia. Popper creía en el deber de alertar a la humanidad: una vez más tales objetivos no podían ser perseguidos sin recurrir a los mismos medios extremadamente violentos, queridos o no desde el comienzo. Esto es porque las condiciones del mundo en el cual vivimos no satisfacen muchos puntos de vista, y si no se quiere tener una actitud puramente conservadora, es necesario practicar un reformismo social, a la vez realista y gradual ("piecemeal engineering") (N.del.T: ingeniería por etapas).

Tenemos aquí una versión clásica de la crítica de los efectos perversos del idealismo, cuyo prototipo está en las páginas consagradas al Terror, en la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel (que sin duda sólo era una de las lecturas favoritas de *sir* Karl). Pero la menciono por otra razón. Releyendo el texto de Popper, se tiene la impresión de que su organización retórica está toda ordenada por la repetición de las fórmulas: "odio la violencia" ("I hate violence") , "los que, como yo, odian la violencia...", etc. De donde se origina un extraordinario corto-circuito del discurso y del metadiscurso, de las tesis del ensayo y de la posición subjetiva de su autor, que Popper en parte reconoce cuando admite que su toma de posición contra la violencia no puede explicarse racionalmente, sino que devuelve a cierta toma de partido (en favor de la humanidad).

El interés de esta aporía se destaca mucho mejor si yuxtaponemos el texto de Popper a otros discursos, en parte homónimos. En un excelente análisis, el sociólogo Philip Cohen, de la Universidad del Este en Londres, interpreta el discurso racista de ciertos *hooligans* ingleses, en el cual la expresión de orden favorita es sencillamente "¡*We hate Humans!* ", como el deseo de transformarse, ellos mismos, en invasores extraterrestres todo poderosos.<sup>76</sup> Sin duda, Popper no escribe "yo odio los seres violentos" o "yo odio a los que odian los seres humanos". El escribe "yo odio la violencia", es decir, precisamente una idea o una idealidad. Convendría hacer siempre la diferencia entre las *ideas* y los *individuos* que las profesan. Hay que rechazar, eliminar las primeras cuando son malas en sí mismas o por sus consecuencias, pero siempre respetar los segundos y, si es posible, salvarlos de sus propios principios. Esta distinción fundamental que él recuerda oportunamente, hace parte de las condiciones mismas del derecho y de la justicia. Pero ¿es posible separar siempre los individuos humanos de sus ideales (lo que en otros tiempos se habría llamado su alma o su espíritu)? Y sobre todo: ¿existe alguna intermediación entre las "ideas" y los "individuos" en la que participen las unas y los otros e impida así mismo "desconectarlos", y que estuviera

<sup>75</sup> POPPER K.R. *Conjeturas y Refutaciones*. El crecimiento del saber científico. Trad. Fr. París. Payot. Cap. 18

<sup>76</sup> COHEN Ph. "We hate humans". *Lignes*, 25 de mayo de 1995 : violencia y política (Coloquio de Cerisy, 1994).

constituida por las colectividades? Cuando los grupos humanos entran en escena (lo que ocurre inevitablemente cuando los problemas de los cuales tratamos dependen de lo social y lo político), el problema es saber bien si "odiar la violencia", para defender la libertad y la dignidad de las personas, etc., no conduce sino hacia el odio de las idealidades, o si implica también que se odie a los grupos, a las instituciones, a los regímenes, a las colectividades que *encarnan* de alguna forma de violencia, para eliminarlos. ¿Cómo, si es posible decirlo, "eliminar a los eliminadores"?

¿Cuál es la alternativa? ¿Será la "no violencia"? Dejando de lado por un momento los debates concernientes a este tipo de eficacia, recordaría, muy rápidamente, solo lo que sugiere la lectura de Freud: la no violencia no acaba necesariamente con toda interrogación, porque ella tiene una parte unida al esfuerzo que nosotros hacemos por odiar el instinto de violencia *en nosotros mismos* (lo que en otros tiempos se habría llamado nuestro elemento diabólico, el "mal" en nosotros)<sup>77</sup>. También raya siempre, al menos simbólicamente, en la autodestrucción, el deseo de su propia muerte, como si existiera una alternativa entre dos formas de destrucción: de un lado, la *contraviolencia*, hacia la *represalia*; del otro, la *autodestrucción* o la *eliminación* de sí.<sup>78</sup> Esto es por lo que Popper es, sin duda, mucho más "platoniano" que lo que él mismo quisiera, como lo es por lo demás cualquier hecho de la idealidad del derecho (o de la comunicación o de la persona) absoluto, y el antídoto de la violencia, es decir, piensa que la violencia se combate con la idealización de sus contrarios: el derecho, la justicia, el respeto, el amor. Al menos lo sugiere.

Después del ejemplo de Popper, quisiera proponer otro, desde todo punto de vista opuesto: el de Georges Bataille. No se trata de discutir el conjunto de una obra que parece ilustrar hasta el paroxismo cierta "fascinación de los intelectuales por la violencia", y que suscita (más aún que en el de Nietzsche) reacciones y juicios diametralmente opuestos entre ellos, sino de evocar un episodio preciso que da a este debate una postura política. En 1933-1934 Bataille había redactado para la revista *La Crítica Social*, el bien conocido ensayo "La estructura psicológica del Fascismo". Pensando más particularmente en la forma nazi, él proponía una interpretación a partir de la oposición entre dos aspectos de la vida social: lo "homogéneo" y lo "heterogéneo", es decir, de un lado el orden o el sistema de normas en el seno del cual los conflictos sociales mismos deben mantenerse y organizarse para que sea asegurada la estabilidad de una estructura de poder o de autoridad, y de la otra el conjunto de las fuerzas irracionales que se desencadenan cuando el antagonismo deviene inconciliable, y que se expresan necesariamente en una forma violenta. ¿Empleó Bataille entonces la expresión de "sobrefascismo", nombre que será poco después vivamente tomado en parte por André Bretón? Esto es incierto, aunque el término haya sido creado por su amigo Jean Dautry, en compañía de quien Bataille, Bretón mismo y el conjunto del grupo "Contra-Ataque" habían firmado un pasquín dirigido contra las "cancillerías" europeas donde se podía leer: "Nosotros preferimos, en todo estado de causa, la brutalidad antidiplomática de

<sup>77</sup> Cf. en particular S. Freud, *El malestar en la cultura*. París. PUF. 1971. (*Das Unbehagen in der Kultur*, 1930).

<sup>78</sup> La Metapsicología de la "No Violencia" es un problema fundamental, que periódicamente cuestiona los límites del punto de vista occidental. Una concepción "oriental" de la no violencia no la ve, por supuesto, como autodestrucción, es decir, ésta no imagina que el dominio de sí pueda ser identificado como una mutilación. Sin embargo, ella supone que el sujeto renuncia a una individualidad *separada*, a una "actividad" que afirma el "sí" contra el medio del cual hace parte. La pregunta se hace entonces con la agudeza de saber qué "precio" o contraparte está implicada en el ideal de la no violencia

Hitler, más pacífica, de hecho, que la excitación babosa de los diplomáticos y los políticos".<sup>79</sup> "Sobrefascismo" llevaba al extremo, quitándole su carácter de hipótesis intelectualmente riesgosa, la idea desarrollada en "La estructura psicológica del Fascismo" (bastante próxima, en ciertos puntos, a los análisis contemporáneos del Reich): el solo movimiento propiamente *antifascista* de los intelectuales revolucionarios y de los obreros que puede efectivamente resistir al ascenso del nazismo en Europa, era el que aprendería algo del fascismo, y el que se fundaría sobre las mismas fuerzas violentas, "heterogéneas", que el fascismo había desencadenado, de tal manera que las hizo volverse contra el orden capitalista, en lugar de servirse de él para defenderlo; esta perspectiva es radicalmente opuesta a la del Frente Popular y del Partido Comunista, a la cual algunos de los surrealistas se habían adherido.

Sin entrar de nuevo en las controversias de la época (aunque no les falte actualidad), quisiera recordar aquí dos hechos: *primero*, y contrariamente a ciertos alegatos, la inmensa mayoría de los intelectuales europeos del siglo XX, seguidores de la corriente de Sade y de Nietzsche, no fueron fascistas (aun si los nazis reivindicaron a Nietzsche -aunque jamás a Sade, desde lo que yo sé - a costa de notorias falsificaciones). Sin embargo, algunos de ellos son seguidores muy cercanos de la idea de que existe, de alguna manera, una cierta verdad del fascismo, o sea que en cierto sentido el Fascismo solo puede ser combatido desde "su interior". Segundo, si es cierto que existe algo parecido a una "fascinación de los intelectuales por la violencia", ésta tiene, por supuesto, que ver con la transgresión de ciertas prohibiciones. Pero entre aquellas que deben ser transgredidas no figura solamente la prohibición que golpea la revolución en nombre del orden, forzando a los individuos a aceptar el yugo de las instituciones y de la moral; existe también la prohibición del conocimiento, del saber y del explorar "desde el interior" lo que está en la violencia en general y en cada violencia en particular, como si existiera un poderoso interés en que la violencia quede *fuera* de lo pensable en tanto que determinación "normal" de las relaciones sociales, causa de efectos políticos, sociales e históricos. Una especie de "policía del pensamiento" que viene a redoblar la de la calle, que mantiene los buenos ciudadanos a distancia del lugar de un crimen o del desenvolvimiento de una protesta. "¡Circulen, no hay nada que ver...!" Cuestión de seguridad, de orden de las ciudades y de las almas. Sin duda, la policía vincula a algunos especialistas que ejercen métodos sociológicos y psicológicos, para hacer de tal o cual forma de violencia, individual o colectiva, un *objeto* de investigación y, si es posible, de control. ¿No es por esta misma razón que algunos intelectuales tienen la tentación de transgredir lo prohibido? Y que ellos imaginan que nada, al menos nada que sea decisivo, puede ser, hablando con propiedad, *pensado fuera de la violencia* y de su "elemento" propio; si el pensamiento y la escritura no se vuelven, ellos mismos, "violentos", no se *calcan* de manera mimética de cierta violencia...

Volvamos entonces al problema mismo de la definición de la violencia. Nosotros podemos, siguiendo una tradición en adelante clásica, partir del uso y de la significación ambigua de la palabra alemana *Gewalt*, que, según las circunstancias, es traducida en francés por "violencia", "poder" o "fuerza" o se revela intraducible. Jacques Derrida volvió

---

<sup>79</sup> Cf. George Bataille. *Obras completas*. París. Gallimard. 1970. Vol I. p. 398. El artículo "La estructura psicológica del fascismo" está en el mismo volumen, p. 339-371. Sobre esta cuestión, cf. M. Surya, *Georges Bataille. La muerte en la obra*. París. Librería Séguier. 1987. P. 229. H. Dubief, "testimonio sobre el *contraataque*". *Texturas*, 6 1970 ; G. Leroy y A. Roche, *Los escritores y el Frente popular*, París, Presses de la FNSP, 1986, p. 167-173.

recientemente sobre esta cuestión después de algunos otros, entre ellos Marx, Weber, Walter Benjamin y Raymond Aron, y sacó de ella una clara posición.<sup>80</sup> En primera instancia yo considero que el equívoco de la *Gewalt*, que oscila entre "poder" y "violencia" (para nosotros los franceses, claro está, puesto que para un alemán se dan a la inversa las nociones de "poder" y de "violencia", que caben dentro el espectro de las significaciones complejas de la *Gewalt*) plantea un problema equivalente al de las *relaciones de fuerzas* interiores y exteriores en las instituciones o aparatos de toda "hegemonía" histórica, en un sentido gramsciano ampliado. Estos aparatos son *legítimos*, por definición, aun si ellos no son siempre capaces de imponer su legitimidad. Diremos de paso que la idea de un poder social que sea absolutamente reconocido, que automáticamente es obedecido, es, dentro de los términos, una contradicción. Pero la legitimidad de tales aparatos está necesariamente suspendida en la de las grandes idealidades, de grandes *formas* trascendentes, en el sentido platónico, que de vuelta contribuyen a idealizar su funcionamiento. Contentémonos aquí con invocar algunas de ellas: Dios y el Estado o Dios y la Nación, la ley misma (pensada como Torah, Nomos o Chariah o constitución)<sup>81</sup>. Es así como, por mi parte, dentro de la circunstancia presente, reformularía la tesis de Louis Althusser, identificando las instituciones estáticas con los "Aparatos ideológicos del Estado".<sup>82</sup> Pero estoy aún más tentado a recurrir, para designar este nudo del poder, de la violencia y de la idealidad, a la noción del *Espíritu "objetivo"*, que expone Hegel en la *Filosofía del Derecho* y la *Filosofía de la Historia*. Muchas de las preguntas que nos interesan están ya enunciadas en la teoría hegeliana de la historia y de la constitución del Estado en tanto que, precisamente, ella se presenta como teoría del espíritu, sobre todo si nos esforzamos por mantenernos en el límite de las contradicciones designadas por este término, que refleja el funcionamiento "hegemónico" del Estado (y de la religión). La teoría hegeliana puede así parecer una descripción formalista o positivista del derecho o de las instituciones, dentro de la cual el papel de la violencia está ya circunscrito y prescrito (caducado).

Segunda precaución: ninguna reflexión sobre la violencia histórica y social puede limitarse jamás al examen de los problemas del *poder*, así se le piense descentrado o descentralizado. La polisemia del término *Gewalt* nos ayuda a hacerlo comprender puesto que ella excede de golpe los límites de una teorización sobre el "poder". Los problemas del poder están realmente en el corazón de lo que llamo "la economía de la violencia": hay una violencia primera del poder, una contraviolencia dirigida contra el poder o una tentativa de construir los contrapoderes, que toma la forma de contraviolencia. Sin embargo existen niveles de violencia que no gravitan alrededor de la alternativa del poder y del contrapoder, inclusive si, inevitablemente, ellos se devuelven y, por así decirlo, vienen a *infectarlos* (es difícil evitar aquí las metáforas patológicas, puesto que la representación misma del poder incorpora un concepto de la norma y de la normalidad). Nosotros vemos esta parte de alguna manera *inconvertible* de la violencia como la más "excesiva", la más destructora y autodestructora, la que pone en juego no solamente, como en la dialéctica del espíritu, el

---

<sup>80</sup> Cf. J. Derrida, *La fuerza de la ley. El "fundamento místico de la autoridad"*, París. Ediciones Galilée, 1994 ; para Marx, Cf. mi artículo "Poder" en *Diccionario crítico del marxismo*, bajo la dirección de G. Labica y G. Bensussan, París, PUF, 1982 ; W. Benjamin, "Prolegómenos a una crítica de la violencia", reeditado en *Mito y violencia. Poesía y revolución*, París, Ediciones Denoël, 1971 ; R. Aron, "Match, Power, Puissance, prosa democrática o poesía demoníaca?", 1964, reeditado en *Estudios políticos*, París, Gallimard, 1972.

<sup>81</sup> Naturalmente aquí tendría lugar discutir la manera por la cual las lenguas y las tradiciones institucionales distribuyen de otro modo los dominios de lo trascendente, lo inminente, lo "natural" y lo "positivo".

<sup>82</sup> Althusser L. "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". En *Posiciones*, París, Ediciones sociales, 1976

riesgo de la muerte propia, que es el precio del poder y de la potencia, el del apocalipsis bárbaro y de la destrucción mutua. O peor.

Tal discurso corre, posiblemente, el riesgo de la tautología. Si decimos que cierta violencia es "autodestructiva" o irracional, que escapa a la lógica de los fines y de los medios - recuerdo que las fórmulas de este género utilizadas, por ejemplo, a propósito de las "formas extremas" tomadas por ciertas revueltas urbanas, fueron los móviles y las causas perfectamente asignables, como en 1993 en Los Angeles, o entre nosotros en los suburbios donde se dice que reina el "odio"- es simplemente porque tenemos el sentimiento de que ella escapa a la lógica del poder y del contrapoder. Algunas veces es para tranquilizarnos; otras, para hacernos temer por nosotros mismos; algunas veces también para idealizar de nuevo la violencia por otro sesgo, por ejemplo usando la palabra *sacrificio* (o dentro de una terminología batailleana, *derroche*)<sup>83</sup>.

Yo diría entonces, contra Foucault (o más bien contra una idea que se ha querido interpretar en él) que *existe el poder* y, aun, un aparato de poder dotado de uno o varios "centros", a pesar de lo compleja y múltiple que pueda ser su constitución. Y realmente el poder no es jamás simple ni jamás estable, implantado aquí o allá para siempre, entre tales o cuales manos, bajo la forma de tal o cual "monopolio". Pero es siempre simplificador, "reductor de complejidad", según la expresión popularizada por Luhmann. Puede reducir su complejidad, su diversidad (proceso por sí mismo ya violento en ciertos casos), no solamente a causa de su fuerza material, que no bastaría, o que él mismo no sería jamás capaz de concentrar, sino en razón de su trascendencia ficticia, es decir, en razón del "poder tautológico" y de la violencia simbólica de su propia idealidad, que se expresan, precisamente, dentro de proposiciones idealizantes como *Dios es Dios, la Ley es la Ley* (Gesetz ist Gesetz), que "encierran" lo absoluto dentro de su perfecta identidad.<sup>84</sup> Sin embargo, parodiando a Lacan a partir de Foucault, yo agregaría : el poder no lo es todo, y aun, él es esencialmente el "no todo", es decir, deficiente, aun si nosotros le anexamos su opuesto y su adversario, el contrapoder: la revolución y la revuelta, los movimientos "antisistémicos" (Wallerstein). Porque el contrapoder es todavía un poder, o al menos tiene el mismo tipo de relación con el espíritu, con la trascendencia.<sup>85</sup> Para fijar las ideas, siempre muy abstractamente y tener en cuenta esta incompleta dialéctica de la *Gewalt*, nos hace falta un tercer término. La antítesis de la fuerza y de la violencia no nos será suficiente. ¿Qué tercera noción emplear ? Toda elección es naturalmente un asunto convencional. Podríamos pensar en *Terror*, pero que comporte una referencia histórica bastante fechada y muy limitada. Podríamos pensar en *Barbarie*, pero prefiero evitar este término en razón de sus connotaciones etnocéntricas, unidas a la oposición entre barbarie y civilización. Se utiliza este término cuando se piensa que existe (o que ha existido) algo como los "bárbaros", que

---

<sup>83</sup> Se leerá aquí el análisis de J. L. Nancy que sostiene que el pensamiento de Bataille "Fue posiblemente menos, en el límite, un pensamiento del sacrificio, que un pensamiento despiadadamente tenso, destruido por la imposibilidad de renunciar al sacrificio" ("Lo insacrificable", en *Un pensamiento acabado*, París, ediciones Galilée, 1990. P.

<sup>84</sup> Cf. S. BRETON . "Dios es Dios : ensayo sobre la violencia de las proposiciones tautológicas", en *Filosofía de monte*, Grenoble, Jérôme Millon, 1989.

<sup>85</sup> Esta fórmula no es más que aparentemente contradictoria : esto que Hegel nos ayuda a comprender, es que la *relación* histórica de las instituciones y de las fuerzas sociales en la trascendencia -que es todo, excepto una simple "mistificación", puesto que las colectividades viven en tanto que el pan- no es en sí mismo trascendente, sino enteramente immanente.



podrían volver a estar entre nosotros.<sup>86</sup> Me serviré entonces del término *Crueldad* y diría que la fenomenología de la violencia debe incluir, al mismo tiempo que su relación intrínseca con el poder, su relación con la crueldad, que es algo diferente. En otros términos, la fenomenología del poder implica una dialéctica "espiritual" del poder y del contrapoder, del Estado y de la revolución, de la ortodoxia y de la herejía, que, a todo lo largo de su desarrollo, está hecha de actos violentos y de relaciones de violencia. Pero ella incluye también (no por demás o por otra parte, o por fuera de los límites, sino dentro de una estrecha relación permanente con este desarrollo), una manifestación de la crueldad, que es *otra* realidad, y como afloramiento o apreciación de otra escena. Y es que una parte esencial del problema es comprender por qué el poder (el que trata del Estado, de la dominación colonial, del poder masculino, patronal, etc.) debe ser no solamente violento, poderoso, brutal, sino también "cruel" (o "feroz", "sádico"), es decir, por qué debe él atraer en sí mismo y procurar en los que lo ejercitan un efecto de "disfrute".<sup>87</sup> Me parece que la dificultad fundamental deriva de que, en contra de lo que ocurre con la dialéctica del espíritu, no existe nada semejante a un *centro de crueldad*, o a un centro deportado o descentrado.<sup>88</sup> Yo diría, retomando la terminología de Bataille, que hay en la crueldad algo intrínsecamente heterogéneo. La crueldad tiene una relación con las ideas y con la idealidad (con la *ideología*) que no es del todo la del poder. Esto no quiere decir que no tenga ninguna. Posiblemente, podríamos sugerir esto: la *Gewalt*, o la violencia del poder, está en relación inmediata con las idealidades históricas, porque, según el mecanismo en el cual están interesados Hegel y Marx (el uno por mostrar la necesidad, y el otro por hacer la crítica), en la misma medida en la que ella sirve a *intereses* públicos y privados muy precisos, no cesa de materializar sus idealidades. Y por una segunda razón, ella debe constituirse a sí misma en fuerza capaz de aplastar las resistencias a la materialización de las idealidades, o a la encarnación de los principios ideales: sea esto Dios o la Nación o el mercado, etc. Por el contrario, las formas de crueldad establecen con la materialidad una relación *sin mediación*, sea ésta interesada o simbólica. Dentro de esta relación "desnuda", algunas idealidades terribles se *devuelven*: pero están desplegadas como "fetiches" o como "emblemas". La idealidad cruel posee, esencialmente, no una dimensión hegemónica o "ideológica", sino fetichista y emblemática. Esto podría acercarse al hecho de que, en todo proceso de simbolización de las fuerzas materiales y de los intereses en la historia (condición misma de una representación: más simbólica, desde este punto de vista, que los discursos del Estado, de la revolución, de la expansión comercial y colonial, del progreso tecnológico, etcétera), debe siempre existir un *restante inconvertible* o un residuo material de idealidad, inútil y desprovisto de "sentido".<sup>89</sup> El problema de saber porqué este residuo emerge esencialmente, si no únicamente, en la forma de la crueldad, es, lo admito voluntariamente, algo extremadamente molesto para cualquiera que no se sienta dispuesto a realizar un discurso sobre el *mal* (entre otras razones por no tener en consideración igualmente un discurso sobre el *bien...*).

---

<sup>86</sup> Se recuerda la exclamación atribuida a Spinoza en el momento del asesinato de los hermanos De Witt por la multitud revolucionaria: *Ultimi barbarorum*

<sup>87</sup> Cf. ZIZEK S. *Lo intratable. Sicoanálisis, política y cultura de masas*. París. Ediciones Anthropos, 1993. The metastasis of enjoyment. Six essays on women and causalities. Londres/New York. Verso. 1994.

<sup>88</sup> Esta cuestión es filosóficamente -y políticamente- tan crucial, que se debe también proponer el problema a la inversa: todo pensamiento, toda representación de la realidad en tanto que sería radicalmente privada del centro o del corazón, "público" o "privado", de las instituciones o de los individuos, ¿no es acaso un pensamiento y una representación de la crueldad como tal?

<sup>89</sup> Para el uso de la noción de "residuo", se relacionaran los destacados análisis de J.J. Lecercle, *The violence of language*. Londres. Routledge 1990

Mi intención no es discutir aquí, en detalle, la dialéctica del poder y su "residuo" de crueldad. Más bien quisiera aprovechar el tiempo del cual dispongo, para, en comienzo, recordar algunos de los "momentos" clásicos de esta dialéctica ; y, en seguida, volver a los enigmas de la crueldad, de tal modo que pueda circunscribir las razones que nos impiden considerar hoy el tema como marginal o secundario.<sup>90</sup>

La dialéctica de la *Gewalt* (o de la violencia del poder y de su "espíritu" propio) tal y como la han expuesto los grandes teóricos del "papel de la violencia en la historia", según el famoso título de Engels, aquellos a quienes podríamos llamar los racionalistas de lo negativo y de la negatividad (Hegel mismo, Clausewitz, Marx, Weber), debe sin duda comenzar con el problema del *derecho*, en sus dos dimensiones: elemento de violencia siempre presente dentro del hecho mismo de su imposición (o "fuerza de ley"), y desarrollo de una violencia legal, codificada, de un derecho de ejercer la violencia. De un lado, es la antinomia clásica resultante del hecho de que el poder del Estado posee el monopolio de la violencia,<sup>91</sup> de las armas (o de ciertas categorías de armas, con las considerables variaciones de tiempo y lugar...)<sup>92</sup>, en resumen, del hecho de que *sustrae de la "sociedad" la violencia y los medios de la violencia, tomándolos para sí mismo y sobre sí mismo*. El sentido y las formas de esta antinomia, los misterios teológicos y políticos que ella entraña, han sido discutidos de Hobbes a Kant, de Weber a Derrida. Pero no sabrían estar aislados de otro aspecto, más cotidiano y "profano", el que concierne a la violencia codificada: represión, castigo, esclavitud antigua y moderna, etc. En efecto, cada vez que nosotros intentamos estudiar situaciones concretas como el funcionamiento de las prisiones, nos encontramos frente a la dificultad, prácticamente infranqueable, que hay de trazar una línea de demarcación bien clara, *en el fondo* del dominio de la ley misma, entre la "justicia" y la "violencia" (y no hablo aquí, desde luego, de legislaciones dictatoriales, o totalitarias, sino de sistemas civilizados y liberales "normales"). En el fondo lo que se llama la "violencia de fundación" que confiere al poder de Estado su carácter absoluto (o de monopolio ideal), tiene necesidad para existir (y aparecer como el signo y el medio de una fundación) no solamente –lo que está por demás– de ser idealizada o sacralizada, sino de ser también *materialmente ejercida*, efectivamente realizada en algunos lugares y tiempos, en algunas "zonas" de la sociedad. De ahí la importancia y la dificultad *política* (y no solamente moral) de un problema como el de la pena de muerte y el lugar que ocupa históricamente en la economía de la violencia legal. Pero esto no es lo único, pues se sabe que, a menudo, nosotros vivimos, precisamente, en los límites mismos de la crueldad.

Una dialéctica de la violencia debería continuar por el hecho de que el enfrentamiento entre poderes y contrapoderes no implica solamente la manifestación continua o episódica de violencia y de contraviolencia, cuya eficacia, tanto de una parte como de la otra, depende en parte de la potencia de sus justificaciones simbólicas o, si se quiere, del elemento

<sup>90</sup> Podría naturalmente preguntarse si la *sola* "dialéctica" no es, no aquella del poder y de la ideología, sino aquella que confronta sus residuos de crueldad *si lo es aún*. La filosofía francesa de la segunda mitad del siglo XX, después de Bataille, ha ampliamente vuelto alrededor de este tema para el cual no ha aportado una respuesta unívoca

<sup>91</sup> Sobre esta expresión weberiana, retomada por Kelsen, y los problemas que propone su interpretación, ver en *Violencia y política (coloquio de Cerisy, 1994)*. Op. Cit. Las contribuciones de M. Troper, "El monopolio de la coacción legítima (legitimidad y legalidad en el Estado moderno)", J.F. Kervégan, "Política, violencia, filosofía", y C. Colliot-Thélène, "Violencia y coacción".

<sup>92</sup> Cf. BRODEUR. J. P. "Violencia especular (el problema del puerto de armas en USA)", y C Geffray, "La mano sobre el corazón, el arma en la mano (a propósito de los asesinatos sociales en la Amazonia brasileña)", en *Violencia y política*, Op. Cit.

ideológico "sublime" que contiene. En efecto, hay otra cosa. Entre más nos entendemos los historiadores, los filósofos, los juristas, los politólogos, al discutir la violencia, más nos convencemos de que el esquema lógico y retórico principal -puede ser único- que sirve para *legitimar* la violencia es el de la *contraviolencia preventiva*. Toda *Gewalt* que tenga necesidad de una legitimación debe en efecto presentarse a sí misma como el castigo o el rechazo de fuerzas enraizadas en la naturaleza humana o dentro de condiciones sociales determinadas o en las creencias o ideologías, que habrían enrarecido o destruido un orden ideal, originariamente pacífico, no violento o que simplemente amenazaran con destruirlo.

El esquema puede aplicarse directamente, ser enunciado en términos positivos que asocian inmediatamente descripción y prescripción o devolver a un arquetipo mítico, a un modelo trascendental que contenga el relato del antagonismo eterno entre el Bien y el Mal, orden y desorden, justicia y violencia, etc., y de sus episodios recurrentes. Entendiéndolo bien, es posible representar el Estado en sí mismo, o la autoridad espiritual como potencia supremamente "violenta", destructiva del orden ideal; también, que los poderes establecidos aparecen como la encarnación por excelencia de la destrucción del orden natural o moral. Esta es la fuente del juego de los espejos infinitos entre "sociedad" y "Estado", donde aparecerán términos como injusticia, ilegalismo, revuelta, revolución, etc.. Pero la consecuencia más importante a mi modo de ver es ésta : si es cierto que en el nivel de los fundamentos de la institución, la violencia no puede justificarse más que como una contraviolencia preventiva, entonces se debe decir también que lo que se llama "violencia", "desorden", "destrucción", etc., sean ellos públicos o privados, individuales o colectivos, no existen más que en la medida en la que se anticipa ya su represión violenta. En otros términos, lo que se llama "violencia", las líneas de demarcación que se trazan entre las conductas consideradas como violentas y las que no lo son, todo ésto no es visible ni nombrable sino retrospectivamente, en la recurrencia "anticipatoria" de la contraviolencia. El Estado se constituye cuando adquiere no solamente el monopolio de la coacción sino, según la expresión de Heide Gerstenberger, "el poder de definir".<sup>93</sup> Ahora bien, esta situación tiene efectos innegables en el análisis de la violencia, en la investigación de sus manifestaciones y de sus causas, que hace que ella pueda ser conocida o, simplemente, pensada. Un poder que se organiza a sí mismo como contraviolencia preventiva (comprendido cuando se trata de un poder insurreccional, revolucionario) tiene incontestablemente necesidad de *conocimientos* sobre la violencia: tipologías jurídicas, explicaciones y escenarios sociológicos y psicológicos, estadísticas de su progresión o de su retroceso, etc. Sin ésto no habría ni policía ni política. Pero nosotros no aboliremos jamás la sospecha, sobre todo cuando contribuimos como "investigadores" en la acumulación de estos conocimientos, los cuales comportan en su núcleo un punto ciego, que proviene no solamente de que el saber está asociado al poder (este es el caso de todo saber), sino al esquema mismo de la contraviolencia preventiva, o del *restablecimiento del orden*, en función (y en vista) de lo que se demanda y se produce.<sup>94</sup> Sobre este punto, entre otros es necesario retomar una discusión minuciosa sobre la manera como Foucault reflexionó la "productividad del poder", en términos, precisamente, de conocimiento.

---

<sup>93</sup> GERSTENBERGER. H. "La violencia en la historia del Estado, o el poder de definir", en *Violencia y política*. Op. Cit.

<sup>94</sup> Lo es, naturalmente, aun más que el Estado. En esta materia, no es el único o el último "demandador", sino el que sustituye y formaliza la demanda que le es dirigida por la sociedad (o que él induce a la sociedad a dirigirla). Habría lugar a discutir aquí, a fondo, las nociones de *paz social* (o de *consenso*) y de *seguridad*. Lo mismo sería necesario preguntarse cuando la contraviolencia gira hacia la represalia (*retaliación*), nueva "frontera" incierta de la violencia convertible y de la crueldad

Y para terminar, una dialéctica de la *Gewalt* debe incluir una descripción de las formas de violencia más idealistas, más espirituales y aparentemente más "suaves", implicadas en la historia de las instituciones de poder. Se ha vuelto hábito designarlas bajo el nombre de violencia simbólica, expresión en la cual el equívoco es, en sí mismo, notable. En un artículo reciente Pierre Bourdieu cita un pasaje de la novela de Thomas Bernhard, *Maestros ancianos*, donde la educación y la violencia del Estado se encuentran identificadas de la siguiente manera :

"La escuela es la escuela del Estado, donde se hace de los jóvenes criaturas del Estado, es decir, agentes del Estado. Cuando yo entraba en la escuela, entraba en el Estado, y como el Estado destruye los seres, yo entraba en el establecimiento de destrucción de seres. (...) El Estado me hizo entrar en él a la fuerza, como a todos los otros, y me ha vuelto dócil a él, al Estado, y ha hecho de mí un hombre estatizado, un hombre reglamentado y registrado y dirigido y diplomado, y pervertido y deprimido, como todos los otros. Cuando nosotros vemos a todos los hombres, no vemos más que a hombres estatizados, los servidores del Estado, que, durante toda su vida, sirven al Estado, y en estas condiciones, durante toda su vida sirven la contranaturalidad (...)." <sup>95</sup>

Todo proceso de educación elemental, en efecto, es una manera de *integrar* a los individuos en la estructura de la "hegemonía" de la cual yo hablaba al comienzo. Esta consiste no solamente en una normalización de los sujetos, sino en una *fabricación* de su normalidad de modo que contenga los valores, los ideales de la sociedad. Esto -aunque operando por los medios intelectuales- no es de ninguna manera un puro proceso de aprendizaje, una adquisición de capacidades, de saberes, de ideas, etc., ni viene a grabarse sobre una "tabla rasa", como lo imaginaban amablemente el empirismo y el liberalismo clásicos. <sup>96</sup> Esto debe ser, al contrario, la deconstrucción de una individualidad existente y la construcción de una nueva. Arriesguemos la siguiente expresión: es necesario que éste sea un *desmembramiento* para que pueda tener lugar un *remembramiento* o una refundición del espíritu (y es precisamente en tanto que él es desmembrado y remembrado que el espíritu puede también existir como un "cuerpo").

Esto mismo se podría decir en términos religiosos: toda educación es una "conversión"; lo que nos enviaría a esa larga historia, desde el "forzarlos a entrar" (*compelle eos intrare*) de Saint Luc a San Agustín (de lo cual sabemos que a pesar de sus aplicaciones militares, tuvo, esencialmente, un sentido espiritual) hasta la escolarización obligatoria moderna y sus crisis, ya sea de forma "autoritaria" o "libertaria". Se llega, además, a que las formas "libertarias"

<sup>95</sup> BERNHARD, T. *Maestros antiguos*. Trad. Fr. París. Gallimard. 1988. P. 34. (Citado por P. Bourdieu en "El Estado y la concentración del capital simbólico", en B. Théret et al. El Estado, la finanza y lo social, París. Ediciones La Découverte, 1995. P. 73.). Lo que es sorprendente es que Bourdieu cite un texto que ilustra la violencia de la educación (del Estado) -presentándola de manera excesiva como una verdad cruel-, pero haciéndolo servir para otra cosa: la demostración de un teorema epistemológico : "la retórica muy particular de Thomas Bernhard, aquella del exceso de la hipérbole dentro de la anatema, conviene bastante bien a mi intención de aplicar una suerte de duda hiperbólica al Estado y al pensamiento del Estado. Pero la exageración literaria corre siempre el riesgo de eliminarse desrealizándose por su propio exceso. Por lo tanto es necesario tomar en serio lo que dice Thomas Bernhard : para darse alguna oportunidad de pensar un Estado que se piensa aún a través de los que se esfuerzan por pensarlo (Hegel o Durkheim, por ejemplo), es necesario procurar cuestionar todos los presupuestos y todas las preconstrucciones que están inscritas en la realidad que se trata de analizar y en el pensamiento mismo de los analistas (...).

<sup>96</sup> Es cierto que por su violencia latente, la expresión misma de "tabla rasa" comporta al tiempo la denegación del idilio que ella permitía construir

sean en realidad las más violentas, porque es en el niño mismo en quien ellas imponen el peso del desmembramiento y del remembramiento; a quien piden ser su propio cirujano, mecánico y verdugo. De nuevo debemos aquí cuestionarnos en torno a que, en la dialéctica de la *Gewalt*, en el hecho de la violencia y la idealidad, se puede caer en la crueldad, permanecer siempre suspendido sobre los abismos de la crueldad, percibidos o desapercibidos. Y como cité a Bourdieu, sugerimos que la situación que él ha descrito como la más "aventajada", desde el punto de vista del éxito escolar, aquella de los "herederos" burgueses, a quienes su familia ha provisto implícitamente de los "presaberes" que precisamente la escuela va a reclamar de ellos, podría bien ser la más ambigua de todas. Sin duda, es ella socialmente aprovechable, pero no es cierto que esté también bien "protegida" en las negociaciones de cada quien con la ferocidad de su propio super-ego.

El derecho, la seguridad, la educación: tales serían posiblemente los momentos de la dialéctica del espíritu o de la conversión mutua de la violencia en poder o a la inversa. Si se me ha comprendido bien, lo que importa realmente en una dialéctica de este tipo, cuya efectividad es innegable, es sobre todo la incertidumbre de sus límites o de su sentido. Volvamos al problema de la crueldad. Dije que el tema me parecía particularmente actual. Pero debo reconocer que no estoy seguro de que los fenómenos en los cuales pienso aquí posean entre ellos una verdadera unidad. No investigamos para imponer una esencia común que sería puramente metafísica (como si nosotros debiéramos volver a reintegrar la existencia del "mal" o uno de sus sustitutos). De otra parte, podemos sospechar que esta heterogeneidad es la marca de las modas según las cuales la crueldad se manifiesta en la experiencia histórica. Pienso aquí en dos órdenes de fenómenos.

Por ejemplo, lo que se denomina "exclusión" de los pobres en el interior de nuestras sociedades "posindustriales", a las que hoy nadie se atrevería a llamar "sociedades de abundancia", *affluent societies*.<sup>97</sup> ¿Qué es lo que tiene esto de desesperado? Sin duda un elemento, una "frontera" de la crueldad que no ha jamás estado ausente de las formas clásicas de la explotación y del desempleo. Aquello nos recuerda (y la explicación que Marx ha dado permanece insuperable) que la economía capitalista no descansa sobre la simple explotación, sino sobre la superexplotación, como se tuvo demasiada tendencia a olvidarlo, porque es moralmente molesto, pero también porque en nuestros Estados "desarrollados", la lucha de clases y la política social tuvieron como objetivo eliminar tendencialmente las formas de superexplotación de los hombres, mujeres o niños que transforman su trabajo en tortura, o de enviarlos al "exterior". Al mecanismo de la explotación y la superexplotación, Marx había vinculado el análisis de un efecto de "superpoblación" cíclico o "relativo", que él interpretaba como la constitución de un "ejército industrial de reserva" para el capital. La miseria "fisiológica" que se extiende hoy ante todo en el mundo "subdesarrollado" (o en esta parte del viejo mundo subdesarrollado dejado de lado por la "nueva industrialización", por ejemplo en Africa), es, aparentemente, de otra naturaleza. La destrucción de las actividades tradicionales combinada con la dominación de los poderes financieros mundiales y de sus clientelas locales conduce a lo que, con una expresión en sí misma extremadamente violenta, Bertrand Ogilvie llamaba recientemente la *producción del hombre desechable*.<sup>98</sup> Sin que nadie haya realmente "querido" ni "previsto" esta situación, millones de hombres son

<sup>97</sup> Cf. BALIBAR É. "Exclusión o lucha de clases ?" En *Las fronteras de la democracia*. París. Ediciones La Decouverte. 1992.

<sup>98</sup> OGILVIE. B. "Violencia y representación : la producción del hombre desechable (exposición presentada en el coloquio *Violencia y traumatismos históricos*, Montevideo. 1994), Lignes, 26, 1995.

banales, desprovistos de *utilidad* y de utilización: sería necesario poder quitarlo de en medio. Así se aprovechan de nuevo las perspectivas de eliminación y de exterminación que no son solamente violentas, sino específicamente crueles, en el horizonte de las hambrunas y de las guerras "civiles" o de los etnocidios alimentados por las permanentes ventas de armas (es necesario dar salida a estos excedentes y por añadidura el hombre desechable se extermina a sí mismo), o de las condiciones en las cuales el sida invade al Africa desde el comienzo de la epidemia (es cómodo, si no deseable que la "naturaleza" contribuya a la eliminación del hombre desechable, a condición de que un cordón sanitario eficaz pueda ser tirado alrededor de los continentes perdidos). El "norte" no conoce exactamente este tipo de situación. Y sin embargo el desarrollo de la "nueva pobreza" o de l'*underclass* (lo que se denominaba en otro tiempo el "proletariado", cuando este término no connotaba una ideología o una dictadura sino la extrema inseguridad de la existencia) tomó unas formas que se pueden llamar crueles y, en todo caso, singularmente perversas. La segunda o tercera generación de los jóvenes desempleados no aparece, en efecto, *antes* de la institución más o menos completa de un "Estado social", sino *después* de su crisis y del principio de su desmembramiento. Marx pensaba que el desempleo cíclico era aprovechado por el capitalismo para hacer bajar el precio del trabajo y reactivar la acumulación. El lo pensaba "dialécticamente" como *límite* del capitalismo, dando testimonio de la necesidad histórica de otra organización social del trabajo. El no preveía una situación dentro de la cual millones de hombres sobrantes son a la vez excluidos de la *actividad* y mantenidos en el interior de los límites del *mercado* (puesto que el mercado mundial es un absoluto sin exterior : cuando usted es "excluido", no puede buscar "otra parte", una América donde establecerse para recomenzar la historia). Una situación que, lejos de preparar una superación dialéctica, un "fin de la historia", parece destruir las bases objetivas (y no dejar subsistir sino la referencia a la *utopía*, es decir, al amor o al odio).

Pienso, por otra parte, en el retorno a las guerras "étnicas" y "religiosas" (en últimas, raciales, pues la categoría de raza ha designado históricamente sólo una combinación de estos dos factores, proyectados en un imaginario genealógico y biológico). Aparentemente contrarias a toda lógica útil, ellas han reintroducido el genocidio en el mundo después de la Guerra Fría, en el norte como en el sur, bajo el nombre de "purificación étnica" y demás. Pero la purificación étnica no es solamente *practicada*, es *teorizada*. De tal suerte que el "paso al acto", la violencia exterminadora y sádica (las torturas, las mutilaciones, las violaciones colectivas, de las cuales Yugoslavia no posee el monopolio)<sup>99</sup> se presenta como la obra en un escenario donde se combinan estrechamente el fantasma y la argumentación. Tal violencia y su escenificación (bastante facilitada por la omnipresencia de la televisión: no somos tan ingenuos como para creer que ésta descubre el velo de una crueldad que querría quedar secreta; al contrario, ella sirve a una exhibición que hace parte de la crueldad misma) sumergen sus raíces en la historia del nacionalismo y, en consecuencia, en el imaginario del Estado y la forma de la nación. Y sin embargo ellas no son complemento inteligible en la lógica del poder, en la economía de la *Gewalt*: ellas respaldan más bien la irrupción de la crueldad. Ellas nos permiten comprobar el "malestar en la cultura" de una manera más profunda que la que estamos obligados a reconocer como lo "ya visto".

Hablé hace un instante de la relación indirecta, enigmática, que hemos tratado de ver entre el subdesarrollo, también llamado "superpoblación" (una palabra que, lo advertimos, no

---

<sup>99</sup> Cf. MUKHIA. H. "La violencia comunitaria y la transmutación de las identidades", en *Violencia y Política*. Op. Cit

evitará toda connotación de eliminación), y el desarrollo del sida. Esta aproximación es obscena, pero es intencional porque nos conduce ahora a buscar una formulación simétrica. *El hombre desechable* es en forma afirmativa, un fenómeno social, que aparece, sin embargo, como cuasi "natural", o como la manifestación de una violencia en la cual los límites de lo que es humano y de lo que es natural están tendenciosamente mezclados. Esto es lo que yo denominaría una forma ultra-objetiva de la violencia<sup>100</sup>, o, más aún, una *crueledad sin rostro*. Esta es, posiblemente, la verdadera "violencia sin sujeto", para volver a la expresión de Heide Gerstenberger.<sup>101</sup> Pero las prácticas y las teorías de la purificación étnica nos colocan, antes bien, en presencia de formas ultra-subjetivas, de una crueldad en el enfoque de Medusa, a la vez humano y sobrehumano. No causa, pues, asombro que provoquen en nosotros la angustia de una cierta "mutación" de la especie humana que pasaría desapercibida, de una "frontera" invisible que habría sido franqueada involuntariamente y sin saberlo, puesto que ellas desencadenan y hacen surgir "en lo real" procesos que no pueden ser completamente simbolizados, que en lenguaje freudiano se describirían como "primarios" o "preédípicos".

No es éste el lugar para comprometer una pesada teorización metapsicológica. Lo que se necesita, no obstante, es pensar la unión entre estas dimensiones "excesivas" de la violencia social y su intensa sexualización, la cual, en mi opinión, no es tanto del orden de la causa, o de la "pulsión" sexual, como, inversamente, de la exhibición de la sexualidad (como se ve en el caso de las violaciones terroristas en Yugoslavia o en la India, donde me parece bastante más interesante decir que la guerra y su "machismo" propio instrumentan la sexualidad: más que describir la violencia como expresión de una sexualidad masculina latente, intrínsecamente violenta, como lo sostendrían algunas feministas<sup>102</sup>, a la inversa los hombres hacen de su sexo el instrumento de la violencia comunitaria). En otros términos, el carácter "normalmente" sexuado y sexualizado de las prácticas humanas en todas las sociedades (comprendidas las sociedades modernas, que tienen sus propias formas de "inhibición" y de "exhibición") franquea aquí cierto umbral, al tiempo que las barreras de lo individual y lo colectivo, lo real y lo imaginario, son eficaces. Bien entendido, era el caso del nazismo y posiblemente otros fenómenos "totalitarios" de la historia. Habría que entrar en una comparación detallada entre todas estas prácticas, algunas veces generalizadas, otras localizadas, otras "excepcionales" y otras más "ordinarias". Releamos solamente un terrible relato de Rafael Sánchez Ferlosio, en el cual, en el "preludio del V centenario del descubrimiento de América", describía la manera como los *conquistadores* españoles

---

<sup>100</sup> Cf. BALIBAR. É. "Violencia y Política. Algunos aspectos", en *El paso de las fronteras. Alrededor del trabajo* de Jacques Derrida, Coloquio de Cerisy, bajo la dir. De Marie-Louise Mallet, París, Ediciones Galilée, 1994. Habría que decir a la vez que estos fenómenos parecen *contranaturales* (si la naturaleza "no hace nada para nada") y que ellos dan cuerpo a la idea de una *criminalidad natural* (según la extraña y provocadora fórmula de Sade).

<sup>101</sup> GERSTENBERGER.H. *Die subjektlose Gewalt. Theorie der Entstehung bürgerlicher Staatsgewalt*, Münster, Verlag Westfälischer Dampfboot, 1990.

<sup>102</sup> La idea "feminista" (no generalizada) de una sexualidad masculina que sería intrínsecamente agresiva o sádica, es en sí misma paranoica. Ella tiende a privar el sexo masculino de toda ambivalencia, al tiempo que imagina el acto sexual como fundamentalmente *colectivo*, exhibicionista y no individual, "privado". Pero este exceso puede llevarnos por la vía de ciertas condiciones de la crueldad contemporánea y a la irrupción de las formas de la guerra dentro de las cuales la "relación de sexos" es como tal un "objetivo de la guerra": son contemporáneas de una profunda causalidad de la superioridad institucional de los hombres, lo cual es un fenómeno mundial (esta cuestiones fueron, entre otras cosas, discutidas en el curso del seminario *La nación masculina*, organizado en 1994-1995 en el Colegio Internacional de Filosofía, bajo la dirección de R. Ivekovic y de M. Tort). Cf. igualmente los libros de G. Mose, *Nacionalismo y sexualidad. Middle-Class Morality and sexual norms in Modern Europe*, Madison, the University of Wisconsin Press, 1985, y de K. Theweleit, *Männer-phantasien*, Hamburg, Rowohlt, 1980.

elevaban a razas "nobles" a los perros, dotados de grandes nombres y de genealogías paralelas a las de ellos, destinados a la caza de indígenas. Prácticas parecidas (en las cuales se ve funcionar a la vez una identificación de las víctimas y los verdugos en la "animalidad") han acompañado toda la historia de la esclavitud en las Américas y otros lugares.<sup>103</sup> Ninguna diferencia natural se puede reconocer entre estas formas de crueldad y las, también virtualizadas, que los nazis, y particularmente las SS, ejercitaron. En este sentido, tenemos que los *conquistadores* o los plantadores esclavistas vivían, actuaban y disfrutaban -en cualquiera de sus límites y en su "periferia"- en el círculo de una *hegemonía* reconocida, bajo la autoridad de una cadena de "idealidades" extremadamente poderosas: las de su religión cristiana y las de su propio mesianismo, las del derecho, de donde ellos extraían la posibilidad de subsumir su propia crueldad bajo las formas de una "civilización", para establecer los límites de una violencia material y espiritual que podía ser controlada, es decir, calculada e idealizada. Para convencernos, sin embargo, de que el uno y el otro están aquí peligrosamente próximos, basta con leer una novela como ¡*Absalón, Absalón!* de Faulkner, que no tiene otro tema diferente. Al igual que en su debido momento yo evocaba estas formas de violencia legal o codificada que desarticula constantemente la crueldad, de la misma manera hay que hacer aquí la pregunta de la frontera entre la crueldad "pura" -si ella existe- y la institución, la "civilización", el "espíritu". Es justamente esta frontera la que es interesante por enigmática.

No sacaré pues, ninguna conclusión, sino dos preguntas finales :

Primero, cuáles son las instituciones (aparatos y poderes del Estado, formas de acción revolucionaria o de "contrapoder") que circunciben hoy la crueldad, retomando así la dialéctica de la fuerza y de la violencia (la *Gewalt*) en el espacio de la mundialización ? (O si se quiere : cuál sería la forma del "espíritu del mundo" cuando la mundialidad no es más un horizonte en refundición, sino un hecho logrado ?).

Segundo, suponiendo (como por mi parte lo admitiría) que la contraparte de las experiencias de la crueldad es siempre una sed de la *idealidad* particularmente exigente, ya sea en el sentido de los ideales *no violentos* o en el sentido de los ideales de *justicia*, cómo nos acomodaremos a esta finitud inalcanzable, a la vez obstáculo y condición de la vida social: sin ideales no hay ni liberación ni resistencia a las peores formas de la violencia, sobre todo no hay resistencia *colectiva* ( una resistencia que no fuera colectiva sería apenas una resistencia) ; y sin embargo no puede tener ninguna garantía concerniente al "buen uso" y al "mal uso" de los ideales. Digamos mejor: hay, ciertamente, unos grados en la violencia que acompaña la formulación y la ejecución de los ideales, pero no un grado cero. No hay, pues, no violencia. Esto es lo que no deberíamos olvidar mientras nos levantamos contra los excesos de la violencia bajo sus diferentes formas.

---

<sup>103</sup> FERLOSIO. R.S. "Soltar los perros. Preludio del V centenario del descubrimiento de América", Trad. Fr. Los Tiempos Modernos, 509, diciembre de 1988. Y cf. L. Sala-Molins, El código negro o el calvario de Canan, París, PUF, 1984



# **RESEÑAS**

**RENÁN VEGA.****Historia: Conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar.**

Santa Fe de Bogotá, D. C., Ediciones Antropos, 1998. 300 páginas.

Cuando se agudiza la crisis social y cultural, los pueblos tienden a volver su mirada al pasado para interrogarlo de diversas maneras, con la esperanza de encontrar respuestas a los problemas del presente. Entonces la Historia y su enseñanza cobran un renovado interés convirtiéndose, a la vez, en un *campo de batalla* que expresa las tensiones y conflictos propios de la encrucijada en que se encuentra la humanidad en un momento determinado de su desarrollo. En este fin de siglo, los *tiempos opacos* que vivimos, en los que parecen gestarse los signos de una nueva época, se caracterizan por transformaciones aceleradas y profundas en todos los órdenes, las cuales han generado una imagen caótica del mundo y de la vida, cuestionando las certezas que nos acompañaron durante décadas y los modelos con los cuales construíamos nuestras explicaciones de la realidad. Por ello se le exige a las ciencias sociales, y en particular a la Historia, que nos ayuden a repensar los problemas de hoy ante un futuro tan complejo como incierto.

Los sistemas educativos y las disciplinas académicas son parte de esta crisis, y están siendo interpeladas frecuentemente en su naturaleza, su sentido y su función social. Se ha planteado que la ciencia histórica, a pesar de su consolidación como disciplina específica y de sus indiscutibles avances teóricos y metodológicos, corre el riesgo de ver fragmentado su objeto de estudio por la excesiva especialización que se lleva a cabo en su interior, por el afán de imitar mecánicamente los métodos de otras disciplinas consideradas más científicas, o por la sustitución del estudio de los problemas reales de los seres humanos por el de los discursos que se refieren a ellos, perdiendo la perspectiva de analizar globalmente los fenómenos o poder interrelacionar los distintos elementos de la realidad social, separando radicalmente pasado y presente o desligándose de los problemas fundamentales de nuestro tiempo. Es cierto que los momentos que vivimos no son los más apropiados para establecer hilos conductores que den sentido a la historia, entonces nos corresponde buscar qué es lo que está en crisis, si es la historia o más bien los historiadores que cuestionan en la actualidad la posibilidad misma del conocimiento del pasado.

Esta situación afecta de manera evidente la historia que se enseña en las instituciones escolares, cuya significación, relevancia cultural y pertinencia académica está siendo severamente cuestionada por distintos sectores sociales y académicos. Esto significa que el pensar “para qué sirve la historia” sigue siendo una cuestión con plena vigencia a la que hay que dar salida. Este contexto y estos problemas constituyen el centro de las reflexiones de Renán Vega, investigador y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, en cuyos programas de Licenciatura en Ciencias Sociales y de Maestría en Enseñanza de la Historia gestó, precisamente, el libro que reseñamos.

El trabajo se ubica, según el autor, en una tendencia que busca “replantear la enseñanza de la historia desde la historia misma”, frente a otras tendencias dominantes que se han concentrado, de manera fragmentaria y restringida, en los aspectos psicológicos o en los

pedagógicos, descuidando lo específico de la disciplina. Por ello, su propósito fundamental es “profundizar en el significado de la Historia como un saber particular, para impulsar nuevas propuestas en la enseñanza de la disciplina”. En este sentido, formula tres propuestas de enseñanza apoyadas en la disciplina, rescatando los avances logrados en el campo de la historia popular y de la historia oral, las cuales están plasmadas en cada uno de los capítulos del libro.

En el primer capítulo se consideran algunas de las relaciones y diferencias existentes entre la historia como disciplina y la enseñanza de la Historia, planteando la necesidad de acercar estas dos dimensiones del saber histórico. De ahí se desprende una primera propuesta sobre la enseñanza de la Historia, basada en el análisis historiográfico y la enseñanza a partir de problemas. Para ambos casos, el autor, presenta ejemplos prácticos referidos a momentos privilegiados en la enseñanza de la historia nacional, fundamentados y organizados procedimentalmente desde una lógica estrictamente disciplinar; por ello, pienso que pueden ser de gran utilidad para los profesores de los últimos grados de la educación básica secundaria y en los programas de formación de docentes. El supuesto que subyace a esta reflexión y a la propuesta es que la renovación de la enseñanza de la disciplina podría apoyarse en aquella idea de que los profesores deberían *pensar históricamente* (propósito educativo principal de la enseñanza de la Historia) y también *pensar historiográficamente* (recurso formativo que permite reforzar el propósito anterior).

Muestra la notable disociación existente entre investigación y docencia en el campo de la Historia, y la despreocupación de los historiadores profesionales por los problemas educativos del país y, en particular por los problemas de la enseñanza de la Historia, destacando que éste campo no incorpora ni los problemas teóricos ni las temáticas de investigación y, sobre todo, que se imparte recurriendo a métodos y técnicas didácticas ajenos a los procesos de construcción del discurso histórico, en lo que hace referencia al uso de fuentes, modelos de interpretación o formas de argumentación. Critica, además, el predominio de “consideraciones pedagogicistas y psicologicistas, que conciben la existencia de una lógica general de enseñanza-aprendizaje, a partir de la cual se tendrían que diseñar las formas de impartir conocimientos en el aula” y el predominio de profesionales ajenos a este campo que poco comprenden lo específico de la Historia como conocimiento”. No desconoce la importancia de la pedagogía y la psicología en la enseñanza de la Historia, pero considera que “ambas deben subordinarse a los requerimientos disciplinares de la Historia y no ésta a las imposiciones de aquellas”. Sin embargo, al no establecer puentes entre esos tres componentes ineludibles que contribuyen a organizar y dar sentido a los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje de la Historia, por tratar de encontrar y extraer en la propia disciplina todas las respuestas a los múltiples y complejos problemas asociados a este campo, considero que sus aportes corren el riesgo de truncarse por no encontrar vías claras de acción pedagógica y didáctica coherentes con las características y necesidades de los contextos y los sujetos a los cuales están dirigidos.

Estos problemas se evidencian en la reflexión sobre la enseñanza de la Historia como objeto específico de conocimiento. El autor reconoce que “una Historia es la que se investiga y otra la que se enseña. Y agrega que: “Los nexos entre la Historia y su enseñanza estarían alimentados por unos problemas particulares de conocimiento que proporciona la Historia, pero que al plantearse para su enseñanza se modifican sustancialmente en virtud de las diferencias existentes entre investigación científica —propia de un campo disciplinar— y transmisión de ese conocimiento. Esto indica el cambio de énfasis en los problemas. Si en un

caso se busca producir “nuevos conocimientos” que amplíen el acervo de hechos históricos, en el otro se pretende seleccionar y aprovechar los logros de la disciplina histórica para articular su mejor enseñanza a los problemas que plantea la construcción de ese conocimiento y a los nuevos retos que le imponen las condiciones históricas y culturales del país”. Posteriormente plantea que “...se deben considerar las diferencias existentes entre la “lógica” de la Historia, tal y como lo señalan algunos historiadores, y la manera cómo esa “lógica” debe subordinarse a los requerimientos de la enseñanza”. Ahora bien, dado que el conocimiento histórico en su nivel actual de elaboración, no puede ser siempre objeto de enseñanza en el aula de clase, pero que algunos de sus aspectos deberían ser incorporados a ésta, como ya se ha propuesto en diversos países, sin la pretensión de formar investigadores entre los escolares, sino que “serían simplemente procedimientos pedagógicos encaminados a apropiarse de los aspectos esenciales del conocimiento histórico para “facilitar” su enseñanza”.

Al respecto, no podemos olvidar que durante décadas se ha impuesto como discurso y práctica pedagógica dominantes la idea de que para conocer algo debe ser comprendido disciplinadamente. Esta concepción de la enseñanza que reivindica lo específico de las disciplinas y proclama una enseñanza basada casi exclusivamente en ellas, puede conducir a concebir que la historia en sí misma resulta adecuada para suscitar el aprendizaje, privilegiando de paso, los aspectos procedimentales del conocimiento lo cual reduce el interés educativo del aprendizaje histórico a los procedimientos supuestamente diferenciales del historiador. Ahora bien, esto no significa que se desconozcan los saberes específicos (o que se pretenda, como algunos han criticado, hacer una caricatura de la ciencia histórica en la escuela). Lo que esto significa es que lo que deba ser enseñado no está determinado sólo por un molde disciplinar preestablecido o por uno nuevo, sino que es necesario considerar las condiciones sociales y culturales de los contextos donde se educa y las características y dificultades (esas si diferenciales) del sujeto que aprende. No podemos olvidar que los problemas de aprendizaje de la historia detectados por la investigación didáctica son mucho más complejos que la formación en y desde la disciplina (es decir, no se resuelven en la traslación mecánica de los propósitos de la disciplina al currículo, ni en la mera selección de contenidos, ni siquiera en la renovación de los mismos o en cambios metodológicos asociados con la enseñanza), pues éstos problemas son de naturaleza epistemológica, sociológica, antropológica, psicológica, pedagógica y didáctica, y por lo tanto, su resolución requiere una reflexión y un tratamiento integral y coherente.

El segundo capítulo parte de la reflexión sobre cultura e identidad cultural rescatando su carácter histórico y social. Desde allí, Vega aborda los estudios sobre culturas populares, su difusión e influencia creciente en el mundo académico hasta conformar un campo específico denominado historia popular, cuyo desarrollo conceptual e historiográfico podría tener significativas implicaciones en el conocimiento histórico y en la enseñanza de la Historia.

Algunos elementos de esta reflexión se pueden expresar en el siguiente sentido: “Hoy más que nunca se precisa, justamente, una recuperación crítica de la historia nacional, no en el contexto chovinista, sino en la perspectiva de alimentar un sentido de pertenencia a una cultura, que se ha ido moldeando históricamente y que forma parte de la vida misma de los grupos sociales... El reconocimiento de lo propio, es el punto de partida que permite relacionarnos creadoramente con otras culturas, no para negarnos ni para imponernos sino para aprovechar ese intercambio cultural en el propósito de beneficiar a la humanidad... Si consideramos a la identidad cultural como una realidad abierta, provisional, receptiva a los

“préstamos” e incorporaciones culturales de lo “ajeno” en beneficio de lo propio y distintivo, es obvio que la enseñanza de la Historia tiene un papel esencial que cumplir. Ese papel debe apuntar a reforzar el conocimiento de nuestro país, de sus recursos, de la diversidad cultural, de los procesos que han conducido a la realidad actual...”. Por otra parte, se trata de concebir una nueva concepción de historia cultural, que amplíe el horizonte de la cultura y destaque situaciones y procesos que antes no se consideraban, tales como la constitución de la cultura de los grupos subalternos, las expresiones típicas de la cultura popular, las formas de resistencia a la cultura hegemónica. Se trata de reivindicar el estudio de la historia “desde abajo”, teniendo en cuenta otros sujetos, otras comunidades, otros espacios y otros problemas, ampliando el carácter colectivo de la historia y valorando las formas de recuperación de la memoria colectiva en aras de contrarrestar el impacto de las historias oficiales, entre las comunidades sociales y escolares.

Esta perspectiva puede tener interesantes repercusiones pedagógicas en la renovación de los contenidos mediante la incorporación de los resultados de la investigación de la historia popular, considerando elementos propios de la cotidianidad de los estudiantes, con el fin de enseñar la Historia como un proceso vivo que permita interpretar el entorno social y cultural como parte de la dinámica histórica; en la formación de valores democráticos, de una cultura de la tolerancia, del respeto a la diferencia, al reconocer el papel que los hombres anónimos y humildes, sus cosmovisiones, luchas y vida cotidiana, tienen para la comprensión de la dinámica social; en la tarea de superar las visiones etnocéntricas y eurocéntricas tan arraigadas en la enseñanza de la Historia; en fin, para sensibilizar a profesores y estudiantes en la observación de su propio presente y de su pasado.

El tercer capítulo, el más extenso del estudio, se detiene en el análisis de la oralidad en el mundo contemporáneo, así como en las características de la tradición oral, las historias de vida y los alcances y limitaciones de la historia oral, destacando sus implicaciones en la disciplina histórica y la enseñanza de la Historia. A continuación, el autor hace un breve balance bibliográfico sobre el estado actual de la historia oral en Colombia presentando una selección de los trabajos más representativos en este campo, los cuales le sirven de base para sugerir algunas pautas para incorporar la historia oral en el aula de clase. Para este propósito presenta una síntesis de tres experiencias desarrolladas en diferentes contextos: el proyecto *Aportes de la cultura folklórica al proceso educacional básico de Chile* (1990); el proyecto *La voz de los Abuelos*, dirigido por Manuel Zapata Olivella, en Colombia (1988); y la propuesta más elaborada, desarrollada en los Estados Unidos por Sitton y Mehaffy, publicada en 1989, bajo el título *La historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*.

Apoiado principalmente en este último trabajo, Vega resume una tipología de proyectos de historia oral desarrollados a nivel escolar en algunos lugares de los Estados Unidos, y elabora, a manera de guía, una tipología acorde con la realidad colombiana. Adara que el conocimiento que genera la historia oral no entra en contradicción con los conocimientos básicos enseñados a través de la historia y las ciencias sociales en la escuela, sino que los refuerza, en la medida en que les proporciona una experiencia directa sobre ciertos temas y problemas sociales que, de otra manera, aparecen como abstractos o sin sentido. De esta manera, “La historia escolar sirve para salvar la brecha entre lo académico y la comunidad; trae la historia al hogar, ya que relaciona al mundo del aula de clase y el libro de texto con el mundo social directo de la comunidad en que vive el estudiante”. El estudio se complementa con una serie de herramientas de trabajo para uso del profesor, publicadas como anexos al final del libro.

El trabajo de Renán Vega representa un aporte documental y propositivo significativo a una temática que ha merecido escasa atención en nuestro medio, lo que se puede constatar en la precaria literatura que circula en los ámbitos académicos universitarios y escolares, donde imperan tradiciones acríticas y prácticas rutinarias. Sin embargo, más allá de las dudas e interrogantes que pueda generar la posición disciplinar restrictiva asumida por el autor para abordar el complejo problema de la enseñanza de la Historia; más allá de algunos vacíos y limitaciones reconocidos por él mismo sobre aspectos pedagógicos y didácticos apenas esbozados y cuyas implicaciones en la enseñanza son aún inciertas, el estudio aporta poderosos elementos de motivación para ampliar la visión y las posibilidades de la historia en la escuela y en otros ámbitos educativos, es decir para precisar y realizar cambios en las prácticas formativas y en la función social de la enseñanza; además, abre puertas de acceso a nuevos campos de conocimiento histórico y a la posibilidad de involucrar otros sujetos sociales y otras representaciones mentales en la enseñanza de la disciplina.

A pesar del enorme esfuerzo de síntesis realizado por el autor, soportado en una abundante revisión bibliográfica y en su vasta experiencia docente, aún queda pendiente la tarea de abordar este problema de una manera integral, sin ignorar ningún componente constitutivo de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Por su complejidad, consideramos que esta tarea debe ser realizada necesariamente mediante un trabajo colectivo —de carácter multidisciplinario— que involucre a todos aquellos sujetos sociales y educativos que puedan aportar conocimientos, ideas y experiencias al respecto. La escuela está pidiendo urgentes transformaciones en el tipo de historia que se imparte. Si se acepta que ésta es una forma específica de conocimiento, las repercusiones pedagógicas y didácticas son tan importantes que suponen reconducir el proceso de su enseñanza y aprendizaje por caminos diferentes a los normalmente establecidos. Por lo anterior, considero pertinente concluir esta reseña con la ya conocida reflexión del historiador español Josep Fontana, en el año 1975,

*Sabemos lo que la vieja historia tradicional, que se nos enseñó a nosotros, tiene de malo, y la hemos sometido a una crítica despiadada y convincente. Pero no resulta tan fácil decidir cómo ha de ser la “nueva”, que ocupe su lugar.. Construir esta “nueva” historia es algo que no se logrará como resultado inmediato de una conversión, moral o metodológica, a nuevas y mas progresivas concepciones, sino que exigirá un largo trabajo colectivo de elaboración, tanteo, rectificación y enriquecimiento. La tarea es dura, pero merece la pena hacerla. Porque sólo así se podrá conseguir que la enseñanza de la historia se convierta en instrumento de reflexión crítica que ayude al estudiante a comprender mejor la sociedad en que vive.*

Juan Carlos Torres Azócar  
Departamento de Ciencias Sociales  
Universidad Pedagógica Nacional

**RESTREPO, Gabriel, et. al**

***Saber y poder: socialización política y educativa en Colombia.***

*Santafé de Bogotá, ICFES, (Servicio nacional de pruebas, Serie investigación y evaluación educativa, Nos. 11, 12 y 13), 1998.*

En el proceso de transformación de los exámenes de estado, más conocidos como las pruebas del ICFES, se inscribe este trabajo investigativo, que constituye un valioso aporte para la comprensión del sistema educativo colombiano. La perspectiva que se adopta es de tipo sociológica y procede por medio de una revisión de tipo histórico para determinar lo que los autores denominan como modelos de socialización política y educativa.

Este esfuerzo se suma al trabajo de investigación propiamente historiográfico que diversos autores colombianos han publicado en los últimos años, para determinar la historia de las prácticas pedagógicas, sus actores y su saber. El aporte de los tres volúmenes de "Saber y poder" consiste en aportar elementos teóricos que se consolidan en la definición de modelos de socialización.

La primera parte está dedicada al estudio de las relaciones entre las Ciencias Sociales y la pedagogía en el contexto del debate entre la modernidad y la posmodernidad, para lo cual se utiliza el concepto de crisis, entendido a la manera del ethos de la modernidad, y se pasa revista a la forma como se han recibido y divulgado los aportes de las Ciencias Sociales en el sistema de la educación básica, bajo el criterio de que es en ese conjunto de disciplinas donde se encuentra las reflexiones sobre la crisis del hombre y la sociedad en la época moderna.

Un planteamiento sobre el estatuto teórico de la cultura en esta época moderna preside el intento de articularla con la pedagogía, la que se identifica, en ese momento de la argumentación, como el dispositivo pedagógico que logra definirse gracias a la forma en que se caracteriza el sentido de la escuela por la transmisión y reproducción de conocimientos elaborados en otro ámbito, el de las comunidades académicas. Esta exterioridad del sentido y las funciones de la escuela nos plantea un interrogante destinado a precisar si históricamente un elemento central no ha sido el saber de los pedagógos, entendido este como un mecanismo interno al quehacer educativo en el que los autores involucrados generan formas de reflexión que vincula desde sus practicas el conocimiento de las comunidades académicas y científicas.

Un aporte significativo de este trabajo consiste en el planteamiento de los modelos de socialización política en Colombia, esfuerzo al que se le dedica la segunda parte de la investigación. De este esfuerzo resulta la definición de siete modelos de socialización con los que se analiza la historia de este fenómeno desde la época precolombina hasta la contemporánea. El valor de estas conceptualizaciones se pone de presente en un contexto intelectual en el que se requiere de la teoría para acompañar el trabajo de reconstrucción historiográfica. En los últimos quince años se ha registrado en nuestro medio académico el surgimiento de un amplio grupo de historiadores de la educación y la pedagogía, quienes se han empeñado en construir los relatos y los análisis sobre diferentes periodos y procesos. No obstante, sólo de forma aislada se registran algunos aportes para sintetizar en forma conceptual los logros alcanzados por el trabajo historiográfico. El riesgo que se corre al no tener una conceptualización amplia y significativa, es el de perdernos en los meandros de la

dimensión temporal, sin que se logre una visión de conjunto. Por eso el valor de los esfuerzos de síntesis teórica.

Tal vez la envergadura de ese propósito causa que algunos de esos siete modelos muestren una dispar capacidad comprensiva. Es el caso de los primeros cuatro que se proponen describir la estructura de los modelos de socialización, desde el periodo precolombino hasta la primera mitad del siglo XX. En particular llama nuestra atención el modelo referido al primer periodo republicano, durante el siglo XX, denominado “de la socialización mecánica del ciudadano”, denominación originada por la importancia que los autores conceden a la forma de enseñanza mutualista, o de los monitores, inspirada en el dispositivo propuesto por Joseph Lancaster.

El primer aspecto que habría que tomar en cuenta es que el XIX no fue un solo periodo, desde el punto de vista de la periodización historiográfica, sino más bien, varios periodos en un mismo siglo. En ese sentido cabe preguntarse si es factible expresarlos en un solo modelo de socialización política, o si por el contrario, se trata de varios modelos en constante confrontación. Aquí hacemos referencia a la controversia que se vive a través del siglo XIX colombiano entre un modelo de socialización política de corte tradicionalista, frente a otro inspirado por criterios utilitaristas y luego positivistas. Las manifestaciones de esa lucha entre modelos de socialización antagónicos se deja ver en el terreno de la didáctica, por la oposición entre el método lancasteriano, frente a la pedagogía pestalozziana; otro tanto se vive en la confrontación entre el jusnaturalismo racionalista de unos, frente a la tendencia hacia el jusnaturalismo cristiano de otros.

Igualmente esta confrontación se expresa en las periódicas confrontaciones entre el poder civil y el eclesiástico. Otro tanto encontramos en los fundamentos de la legitimidad del poder civil, cuando cobran su máxima expresión las concepciones éticas sobre la vinculación orgánica entre ética, derecho y poder. Incluso en el plano de las normas gramaticales y del gusto estético se sintieron los rigores de un modelo de socialización política concebido en términos antagónicos y de exclusión del otro. En este orden de ideas cabe interrogarse por la pertinencia de plantear el siglo XIX colombiano como el escenario en el que se confrontan dos grandes opciones de socialización política, que a la postre, como resultado de esa disputa, daría la entronización de una de esas opciones antagónicas. Por esa causa, tal vez, la imagen que puede ofrecer esa centuria es la del primado o hegemonía de uno de esas opciones

Por lo demás, el planteamiento de los siete modelos de socialización contenidos en los volúmenes de “Saber y Poder” cumple a cabalidad con el propósito de ofrecer un amplio y elaborado conjunto de hipótesis muy sugestivas para el debate académico, así como el de propiciar el desarrollo de nuevas investigaciones sobre estas materias.

Jorge Enrique González  
Departamento de Ciencias Sociales  
Universidad Pedagógica Nacional



DELACÔTE, Goéry.

## **ENSEÑAR Y APRENDER CON NUEVOS MÉTODOS.**

Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 1997, 251 p.

Con este libro, Goéry Delacôte, físico, pedagogo y director del *Exploratorium* de San Francisco -uno de los museos interactivos de divulgación científica más importantes del mundo- presenta una reflexión en torno a la educación, el proceso de aprendizaje del ser humano y la relación de éstos con la sociedad, la ciencia y la tecnología. Reflexión que parte de lo que el autor llama la explosión de las formas de saber, hecho que ha llevado a “trastornar nuestra concepción de la naturaleza, del hombre, de las sociedades al ampliar incesantemente las disciplinas y quitar los tabiques que las separan” (p. 14), pero que también ha propiciado que nuestra ignorancia sea más profunda: la distancia que separa al individuo común con respecto al conocimiento científico es cada vez mayor, pese a que nos encontremos en lo que han denominado la *era de la información* o la *sociedad del conocimiento*.

Esta explosión del saber ha sido producto, según Delacôte, de tres revoluciones que afectan directamente el acto de aprender: la interactividad, los trabajos sobre la cognición humana y la gestión de los sistemas educativos. La interactividad es obra del desarrollo de la tecnología, en especial de las redes electrónicas (Internet, por ejemplo); la revolución cognitiva está ligada a los avances y desarrollos que se han dado en las últimas tres décadas en el campo de la investigación cognitiva, básicamente, de la psicología cognitiva, y sus aportes al mejoramiento de las prácticas educativas; entre tanto, la revolución en la gestión de los sistemas educativos está ligada a la expresión del cuerpo social sobre las finalidades de la educación, a la reflexión que surge en el seno de la sociedad sobre el por qué y el para qué de la educación.

Estas tres revoluciones determinan, entonces, la macroestructura del texto en cuestión. Así, en los dos primeros capítulos se desarrollan los aspectos relacionados con la presencia de la electrónica y la informática en la escuela y el proceso de enseñanza-aprendizaje; del capítulo tercero al sexto, el autor aborda temas relacionados con el aporte de la ciencia cognitiva al estudio del aprendizaje humano; finalmente, en el capítulo séptimo trata el tema de la reforma educativa y sus implicaciones en el mejoramiento de la educación.

En lo que respecta a los aprendizajes electrónicos, esto es, las formas de educación que utilizan medios informáticos (computadores, redes locales, autopistas informáticas, recursos multimedia), el autor parte del postulado de que dichos medios ejercerán en el futuro inmediato un gran impacto sobre las formas de aprender; esto teniendo en cuenta que, por ejemplo, la conexión a redes informáticas facilita la comunicación y la interactividad (correo electrónico) a distancia así como el acceso a la información, permite también la ampliación de los recursos pedagógicos con que cuentan los docentes y los educandos para adelantar el proceso de enseñanza-aprendizaje y propicia un enriquecimiento de las prácticas cognitivas de orden superior (análisis, razonamiento, abstracción). Esto desde luego implica un proceso de elaboración y edición de los contenidos que circularán por dichas redes para efectos de garantizar la calidad y la pertinencia de la información que le llegará a los usuarios.

Ahora bien, en relación con las bondades que ofrece el desarrollo tecnológico, el autor hace un llamado de atención –y es quizá esto lo más importante- en el sentido de que “la

técnica por sí sola no ha de producir el progreso de su utilización”. Lo anterior implica que, si bien el computador, los multimedia, las redes informáticas, influirán en las formas de aprender, estos nuevos elementos no son más que herramientas que -como cualquier otro avance tecnológico- pueden ser utilizadas bien o mal, pero que por sí solas no garantizan cambios en las maneras de afrontar el hecho educativo, pues se puede presentar el caso de que una función tecnológica correcta -el uso de una red local en una institución educativa- se ponga al servicio de una práctica pedagógica tradicional. De esta forma, “la tecnología por sí misma no genera una transformación de las prácticas de aprendizaje, ya que puede conservar los esquemas antiguos e incluso aumentar la rigidez del sistema” (p. 36).

Pese a lo expuesto por el autor, la presencia de un computador en el salón de clases implicará, desde luego, un cambio en el comportamiento de los agentes del proceso pedagógico. Por lo tanto, no se trata tampoco de rechazar la tecnología sino de establecer claramente la forma como ésta se va a utilizar para que favorezca cambios en las formas de aprendizaje y en los procesos cognitivos de los estudiantes.

Después de analizar la relación entre tecnología y aprendizaje, Delacôte centra su interés en torno al proceso de aprendizaje. En este sentido plantea que es fundamental precisar los conocimientos que en materia de cognición se pueden utilizar en la educación, a la luz de las recientes investigaciones cognitivas. El objetivo aquí es, entonces, analizar los aspectos más importantes de la teoría cognitiva y de metacognición para establecer qué elementos intervienen en el proceso de aprendizaje y cómo utilizarlos en el desarrollo de nuevas formas de asumir el acto educativo.

La discusión en esta parte del texto que nos ocupa gira alrededor de la resolución de problemas por parte del individuo, dado que, según Delacôte, comprender la noción de aprendizaje implica analizar la manera de resolver problemas. Para ello, el autor recurre a conceptos emanados de la ciencia cognitiva con el fin de mirar el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de dicha disciplina: experto/novato, representaciones mentales de los conocimientos, tarea y contexto, memoria de largo plazo y memoria de trabajo.

La relación entre la pareja experto/novato, entendidos como sujetos capaces de resolver problemas, ha permitido adelantar el estudio del aprendizaje, pues aprender se entiende como el proceso que permite pasar del estado de novato al de experto. Ahora bien, ante un problema, el individuo codifica la información necesaria -procedente del exterior- y elabora unas representaciones mentales, es decir, codifica la realidad por medio del *lenguaje proposicional* –según la propuesta de Fodor- y de *imágenes mentales*. Estas representaciones se almacenan y organizan en la memoria de largo plazo (episódica y semántica), la cual permite guardar la información en esquemas determinados de conocimiento (representaciones simbólicas de la realidad), información que influye en lo que aprendemos. De acuerdo con este planteamiento, al aprender se presenta un cambio en el esquema inicial, así: pasar de un saber ingenuo (sentido común) a un saber especializado (científico), supone un cambio en los esquemas de conocimiento de los que se ha partido. Este cambio puede enriquecer, refinar o reestructurar el esquema inicial. Aquí es importante resaltar que todo proceso educativo, en cualquier área del saber, debe tener siempre presente el esquema inicial que posee el individuo, pues “la instrucción que ignora los conocimientos preexistentes generalmente fracasa” (p. 128); además, este esquema inicial se constituye en el punto de referencia para establecer si el proceso de aprendizaje ha sido efectivo.

Otro aspecto importante para analizar el proceso de aprendizaje lo constituye la metacognición. Según el autor, este concepto -introducido por Flavell en 1970- se puede

entender como la capacidad que posee el individuo de pensar el pensamiento, de controlar y orientar voluntariamente sus procesos para tratar la información. Entendida así, la metacognición es un elemento esencial en la educación ya que “un alumno es un novato que permanentemente debe afrontar nuevas tareas de aprendizaje. Es importante enseñarle a desarrollar aptitudes metacognitivas y las condiciones en que puedan utilizárselas” (p. 136); esto es, se le debe enseñar a aprender.

Además de la metacognición, Delacôte presenta los dos grandes componentes de la formación: los tipos de saber (el explícito que corresponde al conocimiento que posee un experto como tal, y el implícito que le permite emplear dicho conocimiento en la resolución de problemas) que hay que dominar y el método para dominarlos (el compañerismo cognitivo, el aprendizaje dentro de un contexto, el orden en el proceso de aprendizaje, la evaluación).

En relación con la revolución en el campo de la gestión de los sistemas educativos, si bien el autor se centra en los casos específicos de Estados Unidos -en lo que se refiere a la reestructuración de la enseñanza de la matemática y de las ciencias- y en Francia, los planteamientos generales que aquí presenta son válidos para cualquier país -no olvidemos nuestra Ley General de Educación- que esté interesado en mejorar la calidad de su sistema educativo.

En términos generales, la gestión del sistema educativo implica -de un lado- definir qué es lo que se quiere obtener para el país en materia de educación, esto es, generar unas normas que orienten el proyecto pedagógico y -del otro- precisar los medios para lograrlo. Así, mejorar la calidad de la educación básica, primaria y secundaria, conlleva “modificaciones de fondo y cambios de organización”; para el autor, los principios que deben regir estos cambios tienen que ver con: dirigir los esfuerzos hacia garantizar la calidad del aprendizaje de cada individuo; prestar mayor atención a la formación y capacitación de los educadores para que mejoren tanto su desempeño individual como colectivo; y organizar la gestión y la infraestructura del sistema educativo, esto es, reconstruir a largo plazo dicho sistema y su eficacia. Para esto es necesario, en primer lugar, *modificar el acto de aprender y sus condiciones*, básicamente, mejorar la eficacia del acto de aprender y la del de enseñar; y, en segundo lugar, hacer evolucionar el sistema.

En resumen, el profesor Delacôte plantea que el trabajo en torno al mejoramiento de la educación supone tres frentes de acción, relacionados con las tres revoluciones que han generado la explosión del saber: lograr mejores conocimientos para dominar los procesos cognitivos y sociocognitivos del aprendizaje (revolución cognitiva); aumentar las inversiones destinadas a crear entornos de aprendizaje interactivos (revolución interactiva); manejar y gestionar las instituciones y el sistema educativo (revolución en gestión educativa). Todo ello encaminado a desarrollar la cultura del aprender, “una cultura que hay que aprehender, y esto es aprender”. De esta forma, el texto nos brinda una aproximación, clara y concisa, a la relación de la educación con la tecnología, la investigación cognitiva y la gestión educativa; aproximación que todo educador debe adelantar para enriquecer su labor cotidiana.

Álvaro William Santiago Galvis  
Profesor Catedrático  
Departamento de Lenguas

## La historia local o los cimientos ignorados de la historia nacional

Una aproximación a la reciente obra del profesor Darío Betancourt Echeverry, ***Historia de Restrepo, Valle. De los conflictos agrarios a la fundación de pueblos. El problema de las historias locales, 1885-1990***, Gobernación del Valle del Cauca, Cali, 1998, 490 pp.

*Parece obvio aclararlo, pero nunca está demás:  
cuando me refiero a las remotas voces que desde el pasado  
nos ayudan a encontrar respuesta a los desafíos del  
tiempo presente, no estoy proponiendo la reivindicación  
de los ritos de sacrificio que ofrecen corazones humanos a los dioses...  
En cambio, estoy celebrando el hecho de que América  
pueda encontrar, en sus más antiguas fuentes, sus más jóvenes  
energías: el pasado dice cosas que interesan al futuro.*

**Eduardo Galeano**

No voy a hacer un comentario a este trabajo, como habitualmente se hace cuando se trata de presentar una obra historiográfica. Me referiré, en cambio, al entorno en que se construyó, tocando aun brevemente sus contenidos para invitar con ello a su lectura.

La historia de Restrepo, Valle, se escribió durante la segunda mitad de 1994 y la primera de 1995. Darío había venido madurando el proyecto desde un año atrás, pues reconocía que, aun cuando su labor investigativa se había ocupado de la región del Valle del Cauca, encontraba profundos vacíos en la conformación económica y social regional, y era preciso dar cuenta de los procesos que conllevaron el desenvolvimiento de la sociedad actual, particularmente de la cordillera Occidental del valle, y específicamente de su tierra natal, Restrepo.

Si el tema estaba propuesto, convenía entonces la aplicación de una metodología que se ciñera a los presupuestos de la historia regional y que por ello diera cabida a los fundamentos teóricos que habían dado origen al proyecto, esto es, que desde finales del siglo pasado, la acumulación de capitales y el fortalecimiento de la burguesía comercial en los marcos del libre comercio, a partir de la exportación cafetera, permitieron la construcción de un modelo de Estado centralista y autoritario, con imposición del centro sobre la periferia, que ignoró por completo a las regiones, las fracciones de clase desposeídas, las etnias y, por ende, un proyecto de identidad nacional. La crisis de este modelo se manifestó con la irrupción de nuevas fracciones de clase en los marcos del desarrollo de la economía cafetera, la colonización originada por los desplazamientos de población, resultado de las fratricidas guerras civiles con las que se despidió el siglo XIX y se inauguró el XX, los enclaves extranjeros y la incipiente manufactura.

Los cuarenta años de hegemonía conservadora apuntalaron un Estado maltrecho, desconectado del país, construido sólo para sostener en el poder una fracción de clase que gobernó en medio de complejas coaliciones y con escaso consenso. Al caer la hegemonía conservadora, el diluido modelo de Estado recibió desde sus inicios, con la república liberal,

un intento de reforma y consolidación. Sin embargo, de la década del treinta al cincuenta, de los años cincuenta a los sesenta y aún hasta los tiempos actuales, el Estado ha mantenido constante la combinación de modernización con violencia, violencia y modernización como medida de control de los conflictos sociales.

Nada más evidencia un Estado débil, diluido, particularmente en las regiones, por la ausencia de idoneidad y en beneficio de los propios intereses de quienes por ello lo han construido a medias, ficticiamente. Al lado de esto, el surgimiento de pueblos y caceríos en la cordillera Occidental del Valle, se dio al margen de la intervención del Estado como resultado directo de la colonización y los núcleos de abastecimiento, y encuentro de la población colonizadora, cuya organización y progresos tuvieron origen en la superación de las necesidades de su propia gente.

Esto propone, precisamente, la indagación por la naturaleza del Estado, el cual tuvo visos de contrucción en el marco de la acumulación de capital, no propiamente con la manufactura o la producción industrial, sino con un producto *exótico*, como el café, que no generó una fuerte y temprana clase obrera, sino trabajadores y colonos que terminaron controlando la producción, pero no la comercialización, siendo al mismo tiempo presas del bipartidismo y la violencia generada por éste, y cuya expresión más fiel se encuentra en los conflictos agrarios.

En tal sentido, la violencia, hasta los años cincuenta, con breves intervalos de aparente calma, está ligada al conflicto agrario, aun cuando parece manifestarse como resultado de las luchas partidistas. A partir de allí, ésta podría entenderse como una *violencia madre*, que articula, direcciona y condiciona las posteriores violencias, aun incluso hasta la década del noventa, si se entienden como violencias acumuladas en tanto que la una implica y hereda elementos de las anteriores, tornándose, sin embargo, más complejas y con mayores contradicciones en juego. En otras palabras, las sucesivas violencias a lo largo del siglo son el resultado de conflictos no resueltos y que han transcurrido, modificando, fracturando y reconstruyendo localidades, regiones y departamentos, justamente donde el Estado no ha hecho presencia.

Con tales presupuestos, el modo de ver las raíces de un problema necesariamente exige al investigador la preocupación por abordar desde la práctica interdisciplinaria el objeto de estudio, tanto en el proceso de investigación como en el conocimiento de problemas que interesan en la búsqueda de salidas eficaces y favorables a la realidad nacional.

En tal caso, la historia regional no es sólo una forma de acceder al conocimiento de objetos más próximos a la realidad, en este caso la del investigador y aun la población por la que se interesa el estudio, sino de profundizar las manifestaciones de un fenómeno en una determinada zona del país, para contrastar y ampliar las visiones generales con nuevos enfoques, expresiones y complejidades que maticen y enriquezcan la comprensión de los conflictos que hoy día sumen en la incertidumbre nuestra realidad. Así, la historia regional es, en el mejor de los casos, una parte que ilustra con detalle la totalidad de nuestro drama cotidiano.

La exigencia metodológica radicó en enfrentar los conceptos de región y regionalización y así mismo los fenómenos derivados de su concreción, pues con ello se daba paso a responder sobre los procesos mayores que tienen que ver con la participación e identidad nacional; es decir, con problemas de nuestro tiempo. En este caso, al estudiar la formación social colombiana, la idea de región se vincula básicamente a lo que los geógrafos han definido como región natural o región político administrativa, y en esto una regionalización

que simplifica la complejidad de los espacios internos. Sin embargo, en el caso que compete al estudio, la primera no coincide con la segunda, aunque las barreras geográficas aparezcan como condicionantes de las decisiones del Estado.

La principal tarea de la historia regional, como disciplina, dados los requerimientos del estudio, consistió en superar los conceptos de región natural y político administrativa, y tratar de ofrecer alternativas mediante la construcción de espacios geohistóricos como la naturaleza de sus dimensiones socioculturales, llegando así a considerar la región como una categoría móvil, que se construye y reconstruye a lo largo del tiempo y cambia con el mismo; es decir, que se trata de una construcción social y cultural desarrollada por los hombres en un espacio y tiempo determinados, que se reduce o expande según las contradicciones económicas o sociales y se halla en permanente fricción con los departamentos y la nación.

Dentro de esta perspectiva, se establecen los ritmos de poblamiento, las transformaciones económicas y la configuración de hábitos y costumbres que han ido abordando las gentes en cuanto a su pertenencia de uno a otro territorio; es decir, lo que tiene que ver con su identidad. Así, región y regionalización como conceptos sólo pueden ser definidos en realidades concretas, referidas siempre a historias locales, provinciales, historias regionales y nacionales.

El propósito de Darío, con esta obra, parte precisamente de estos presupuestos. No se trata de un trabajo que pretenda desvertebrar la historia nacional para analizar incipientemente sus partes, pues considera que la historia regional y en ésta la historia local, se constituye antes que nada, como fundamento de la historia nacional en la medida que pone de manifiesto los vacíos en el conocimiento del conjunto de verdades que arman el rostro de Colombia, y donde la sociedad podrá ser reconocida en su diversidad espacial y temporal al ser analizadas y sopesadas sus partes. De ahí que, sin perder de vista que nuestra formación nacional es ante todo producto de una diversidad desigual y combinada, convenga en que tal diversidad requiere del estudio de sus matices, su identificación y construcción.

El problema de las historias locales, como así subtitula el trabajo, tiende a dilucidarse al considerar que fundamentalmente ésta constituye uno de los pilares básicos de una historia total. Así, la historia local es eslabón o parte de la historia regional; la historia regional es componente de la historia nacional, y ésta, a su vez, tiene vinculación con las estructuras internacionales que inyectan dinamismo o marginalidad al municipio o parroquia, objeto de estudio.

Se trata, pues, de una especie de inventario histórico, cuyo conocimiento de sus marcos geográficos, antropológicos, arqueológicos, económicos, políticos y sociales, se presenta como una contribución para salir del laberinto de las violencias que los cubren. Un desafío que necesariamente aflora en medio de las complejidades de un país cada vez más agresivo, dominado por clases políticas convencionales, sin capacidad para gobernar por sí solas el maltrecho mundo construido y abigarrado de tantas presencias indefinidas. La realidad actual, entonces, invade las conciencias invitando a buscar en los entornos inmediatos las raíces de las contradicciones y la identidad de un país sin proyecciones, pues si la identidad es precisión de un entorno, desconectado por su silencio del devenir de un país, la región constituye una fuente fundamental en la búsqueda de autoreconocimiento.

El problema de las historias locales, para Darío, enfrentó igualmente un complejo inconveniente que era necesario resolver. Sobre el municipio de Restrepo existen unas cuantas monografías que intentan reconstruir la historia, aun cuando su trama se entreteje

con la anécdota. De ahí que partiera de la base de que sin teoría, la fragmentación y trivialización del discurso histórico es una amenaza inmediata, pues no responde a nada, y considerara que el análisis de rituales y de la vida cotidiana pueblerina puede ampliar nuestra visión del pasado de una sociedad, pero sólo si está ligado a preguntas centrales que relacionen estas conductas con el sentido de una vida o una sociedad. De otra manera, se podría perder toda perspectiva global, el vínculo de unos problemas con otros y reemplazar la historia como cuestionamiento del pasado y como pregunta, por una historia que valora sólo lo aislado y lo independiente y que no puede encontrar otros motivos diferentes de interés que la pasión por lo llamativo, lo sorprendente, lo anecdótico, lo pintoresco.

Sin perder de vista estos presupuestos, considera que el desarrollo de una historia regional tiene como base la fundamentación y conocimiento del pasado partiendo del presente para construir y dar respuestas a los avatares actuales y al porvenir.

Por esto, la necesidad de rescatar la historia local, la historia parroquial, en buena parte maltratada y condenada al ostracismo por la ingenuidad de quienes han creído poseer patrimonio divino de los privilegios temáticos. Esto implica, como bien en el trabajo de Darío se evidencia, un compromiso con lo terrígeno, con los mitos, con la ritualidad y la leyenda, para lo cual se vale de la historia oral, pues ésta se hace indispensable cuando las historias silenciosas, ocultas y subterráneas vinculadas a las clases analfabetas y a las clases pobres de los campos, no han dejado registro de su pasividad o sus abruptas irrupciones, convertidas en reclamos y protestas colectivas.

Es claro para el autor que tradiciones, leyendas, visiones y ambientes monótonos, de paz o de guerra, han sucumbido con la muerte de generaciones de gentes humildes; de ahí que los relatos orales que incorpora al trabajo y que en buena parte contribuyen a sustentar el material de archivo que utiliza, se remonten incluso hasta los tiempos en que llegaron los primeros pobladores del actual Restrepo. No lo invade con esto una actitud sentimental, sino la necesidad de rescatar la presencia histórica de los diseñadores principales de una de las caras de nuestra nación, y es que una de las virtudes del trabajo constituye el rescate de la propia voz, de haber podido construir objetos de saber a partir de allí, rompiendo con discursos amañados, llegados casi siempre del norte y alabados por las academias y los medios, encargados de mantener y prolongar aún más la confusión sobre nuestras propias realidades.

La historia regional y local que Darío nos ofrece, tiene como podrá advertirse, implicaciones sumamente serias y complejas como para reducirlas a un problema más de las ciencias sociales, en el sentido en que aborda el estudio de las especificidades de nuestra sociedad, y de hecho conlleva problemas de método que lo acercan con otras disciplinas, entre ellas, la geografía, la antropología, la arqueología, la economía, etc. La descripción del entorno, las transformaciones del medio y aun la degradación ambiental que desde sus inicios se dio con la paulatina ocupación y el desmonte de bosques para la roturación de tierras y apertura de potreros, ocupan buena parte del trabajo, y se aventura en la propuesta de soluciones.

Con todo, aunque el estudio establece una limitación que parte desde 1885 hasta la década del noventa, va mucho más atrás, remontándose a la época precolonial, deteniéndose en el análisis de los modos de vida de las primeras culturas que poblaron la cordillera Occidental. Para tal evento sus fuentes se basan tanto en crónicas, visitas de tierras y relatos de viajeros. Desde una pormenorizada descripción de las culturas indígenas que poblaron el actual departamento del Valle, sutilmente se va interesando en las que ocuparon el territorio en que se halla Restrepo, concluyendo que los asentamientos

indígenas correspondieron a los *yacos*, distribuidos en las márgenes del río Calima. Uno de estos pueblos o comunidades indígenas, conocido entonces como Pacara, presumiblemente habitó el área del actual Restrepo, y estaba liderado por el cacique Bonba, quien hacia 1552 tributaba con sus 146 indios al encomendero Pedro López Patiño.

La profusión de cifras respecto al número de población y de la diversidad de culturas que ocuparon los valles internos de la cordillera Occidental en la región de estudio, es enorme, y permite apreciar los brutales cambios que se dieron con el desenfrenado avance de los sistemas de explotación española

La ocupación gradual del plan del Valle por los españoles, los repartos de tierras y de población en encomiendas, fueron diezmando paulatinamente las culturas indígenas, hasta dejar desoladas aun las laderas y rincones de la cordillera Occidental. Este territorio permaneció ajeno a la intervención del hombre hasta finales del siglo pasado, pues las tierras que brindaron interés de explotación económica con el desarrollo y consolidación de la hacienda fueron las que conformaron el valle geográfico del río Cauca, tiempo después, incluso, de que la hacienda comenzara a declinar.

A finales del siglo XIX los movimientos colonizadores de gran parte de la población colombiana desplazada por las guerras civiles, empezaron a ocupar gradualmente la cordillera Occidental del Valle. Estos enormes territorios serían el enclave de los sucesivos conflictos por la ocupación y posesión de la tierra, pues algunas de las haciendas de la margen occidental del río Cauca no sólo extendían sus límites hasta el pie de monte, sino que se prolongaban hasta el interior, rebasando incluso las divisorias del agua. Se trataba, sin embargo, de linderos ficticios, pues las tierras habían permanecido incultas y eran desconocidas por quienes alegaban su propiedad, y cuyo interés se había despertado por la valorización que pronto las tierras empezaron a cobrar con la producción cafetera. Los puntos de partida para la colonización y fundación de pueblos se había establecido con anterioridad con el desplazamiento de antioqueños hacia el sur, fundando poblaciones como Manizales, Armenia, Circacia y Montenegro. Estas fundaciones constituyeron el punto de partida para la posterior colonización del territorio de Restrepo desde 1885 y Darién, que continuó con Trujillo y otras poblaciones, ya bien entrado el siglo XX.

Las migraciones hacia la cordillera occidental del Valle se hacen permanentes entre 1900 y 1940; esta ola migratoria emprendida por cobnos antioqueños, caucanos, nariñenses, boyacenses y tolimeses, ha sido definida como colonización tardía. En el transcurso de este período, la ocupación de la zona montañosa estuvo siempre acompañada de conflictos agrarios, los cuales se fueron recrudeciendo por la escasez de tierras y el embate de las empresas parceladoras, como la Burila, que en la gran mayoría de los casos exhibía títulos de propiedad viciados sobre las parcelas de los campesinos, para pedirles que desocuparan o compraran la tierra que con su esfuerzo habían roturado; al amparo de políticos y funcionarios corruptos, estas empresas se expandieron frustrando las aspiraciones de los colonos, mediante las estafa o el desplazamiento. Al mismo tiempo, la presión sobre pequeños finqueros y cobnos cafeteros por parte de hacendados y terratenientes de la zona plana, obligaba a muchos de éstos a internarse aún más en busca de tierras o a resistir. La infinidad de pleitos que durante este período se producen, evidencia la crítica situación de los colonos, y manifiesta al mismo tiempo la concentración del poder económico y político en manos de los grandes propietarios, comerciantes y tempranos empresarios, ante la ausencia del Estado como regulador de los conflictos, pues no puede desconocerse que el repentino interés por los territorios de la cordillera va aparejado con los procesos de desarrollo



agroindustrial del departamento del Valle en la primera década del siglo XX, y por el auge de los cultivos cafeteros, que valorizaron las tierras.

A la par con esto, las luchas partidistas disfrazaron hábilmente el conflicto agrario y constituyeron la esencia de las violencias que han azotado la región a lo largo del siglo. Muy pocos campesinos lograrían, mediante el cambio de filiación política, como el llamado "recalce", conservar sus propiedades.

Es, en medio del fragor de los conflictos que surge la población de Restrepo, cuyas tierras pertenecían a Julio Fernández Medina, un precario hacendado, movido más por el interés de ensanchar sus propiedades que por hacerlas productivas. Este, junto con Manuel Escobar Torres, dominaban la región; el primero dedicado a la incipiente producción agrícola con la caña panelera, principalmente, mientras el segundo daba prioridad a la ganadería. La ola de colonos paulatinamente empezó a ocupar las tierras de estos hombres que alegaban ser sus propietarios, aun cuando no poseían documentos que pudieran corroborarlo. Con el tiempo, ante la indetenible ocupación de éstas y aun terrenos fuera de sus linderos, no tuvieron más alternativa que aceptar la lenta e imparable colonización del territorio.

Sin embargo, previendo futuros dividendos, Fernández Medina, quien ya tenía experiencia como fundador, decidió donar un terreno para la fundación de un pueblo, justamente aquél que topográficamente ofrecía menos posibilidades de explotarlo en la agricultura o la ganadería. Tenía, aparte del desprendimiento y buenos propósitos con los que entregaba a los colonos las parcelas, como inmediato interés el que con la ocupación y desarrollo del caserío, sus tierras aledañas se valorizaran. La propuesta, que había sido acogida por los colonos vecinos, se matizaría con la creación del corregimiento de La culebrera, sujeto a Vijes, hasta 1924, cuando es erigido en cabecera municipal mediante la presión y la marcha sobre Cali, hasta lograr su autonomía.

En todo caso, los ambiciosos propósitos de su fundador, Julio Fernández Medina, no llegaron a concretarse, pues los terrenos que se había reservado para su posterior provecho pasaron pronto a manos de quienes se habían encargado de administrarlos y de quienes llegaban llamados por las noticias del reparto de parcelas, y habría de morir en condiciones de extrema pobreza. Suerte igual corrió Manuel Escobar Torres, pues debió abandonar la región debido a los pleitos y enfrentamientos que caracterizaron sus relaciones con los colonos, quienes, ante los reclamos de éste por la invasión de sus terrenos, le exigían la presentación de los títulos de propiedad.

En este marco de conflictos, resultado de un proceso sostenido de colonización dispersa, producto de la ocupación antioqueña, caldense y nariñense, inicialmente, sobre las dudosas posesiones de terratenientes caucanos, el municipio de Restrepo hincó sus raíces y se encauza salvaguardando el orden, sus costumbres, en las cuales aflora una profunda religiosidad que controla todas las vidas y que al mismo tiempo permite disentrarla; un orden conservador que propone, enraizando prejuicios, mediar las relaciones entre los hombres y es por ello ajeno a sus acciones, contradicción abierta que muestra el espejo fragmentado de nuestra identidad, todavía en construcción, pero de la que poco a poco, con la reunión de sus partes y su diversidad a toda prueba, se irá fraguando la idea y la concreción de nacionalidad, tantas veces vejada en su proyecto por la fea propensión al olvido, cabos sueltos, eternos conflictos sin resolver, de los que está saturada la historia del país, de la cual este libro es un valioso ejemplo.

Sin embargo, como el autor lo confiesa, estos hechos han trascendido como gestas heroicas, plenas de romanticismo, aquél que suscita la colonización y que desconoce

plenamente la enormidad de sus orígenes, lo que es, para terminar, una invitación a su lectura, aquella que Darío, con el entusiasmo que siempre lo caracterizó por dilucidar la enmarañada red que compone nuestra historia, gustosamente hubiera comentado.

*Efrén Mesa Montaña*

Estudiante Maestría en Enseñanza de la historia  
Universidad Pedagógica Nacional