

ISSN 1317-102X
Depósito legal: pp 200002ZU729

Revista de Artes y Humanidades



UNICA

Universidad Católica Cecilio Acosta



UNICA

Volumen 12 | N° 1
Enero - Abril | 2011



UNICA

© 2011. **Revista de Artes y Humanidades UNICA**

Universidad Católica Cecilio Acosta

ISSN: 1317-102X

Depósito legal pp 200002ZU729

revista@unica.edu.ve

Universidad Católica Cecilio Acosta

Dirección de Investigación y Postgrado

Sede de Facultades. Módulo C. Planta Alta

Urb. La Paz. Segunda Etapa, calle 98 con Av. 54 N°54A-76

Apartado Postal: 65

Teléfono (58 0261)3006890

Diseño de Portada: Javier Ortiz

Diseño gráfico e impresión: Ediciones Astro Data, S.A.

Telefax: (0261) 7511905 - 7831345

E-mail: edicionesastrodata@cantv.net

Corrector de texto: Donaldo García

Las obras de arte publicadas en la portada de la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** forman parte del Patrimonio Artístico de la Universidad Católica Cecilio Acosta.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta revista en cualquier forma, sin la autorización del Comité Editorial. Sólo se autoriza a los organismos indexadores, Centros de Documentación e Información y Bases de Datos Bibliográficos a utilizar los resúmenes, abstracts y/o el contenido completo de los trabajos publicados, previa solicitud al Comité Editorial y emisión de certificación de inclusión por parte de aquellos.

Esta revista fue impresa en papel alcalino

This publication was printed on acid-free paper that meets the minimum requirements of the American National Standard for Information Sciences-Permanence for Paper for Printed Library Materials, ANSI Z39.48-1984



UNICA

Revista de Artes y Humanidades UNICA

Universidad Católica Cecilio Acosta
Decanato de Investigación y Postgrado
ISSN: 1317-102X

La **Revista de Artes y Humanidades UNICA** es el órgano de difusión de trabajos (científicos, artísticos y humanísticos) arbitrados de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA). Auspiciada por el Decanato de Investigación y Postgrado de la UNICA, aparece tres (03) veces al año en los meses de abril, agosto y diciembre, y abarca las **ARTES** (Bellas Artes, todo tipo de manifestaciones artísticas, museos y museología) y las **HUMANIDADES** (Comunicación Social, Lingüística, Literatura, Educación, Filosofía, Teología, Psicología, Ciencias Políticas, Sociología, Historia, Antropología, Geografía y Economía). Se publican investigaciones, ensayos, documentos y reseñas de libros y revistas (impresas y web).

Los trabajos se remitirán al Editor de la Revista en la Oficina de Investigación y Posgrado, en el Bloque C, Planta Alta, al lado de la Biblioteca de la UNICA.

Las opiniones y criterios emitidos en los diferentes trabajos y secciones son exclusiva responsabilidad de sus autores.

Los objetivos de la Revista de Artes y Humanidades UNICA son:

- Propiciar la investigación científica en el campo de las Artes y las Humanidades, cuya trascendencia y pertinencia social contribuya a interpelar al mundo a través de la palabra.
- Convertirse en espacio y momento para el debate crítico y la problematización del proceso de construcción del conocimiento en el campo de las Artes y las Humanidades.



UNICA

Revista de Artes y Humanidades UNICA
Universidad Católica Cecilio Acosta

Indexada y Catalogada en:

REVENCYT

(Índice de revistas venezolanas de ciencia y tecnología)

<http://revencyt.ula.ve/scielo.php>

Universidad de los Andes - Venezuela

OEI

(Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación)

<http://www.oei.es/ve35.htm>

Colombia

DIALNET

Universidad de Rioja

<http://dialnet.unirioja.es>

España

LATINDEX

Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. México

<http://www.latindex.unam.mx/larga.php?opcion=1&folio=12774>

CLASE

Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales.

<http://132.248.9.1:8991/F/FR6JEK4M1D->

[QU4BGHTINF2IMQ1E2A1AFM45FHYPKM](http://132.248.9.1:8991/F/FR6JEK4M1D-QU4BGHTINF2IMQ1E2A1AFM45FHYPKM)

Contenido

Presentación

Investigaciones

Rosalinda Romero, María Elena Reyes, Nerylena Inciarte R. y Odris González

Elementos teóricos-conceptuales en la integración educativa de personas con discapacidad

Conceptual-Theoretical Elements in the Educational Inclusion of Disabled Persons 11

Nallith García, Donaldo García y Rubia Luzardo

Experiencias en la enseñanza educativa intercultural: contexto educativo “molinete”

Experiences in Intercultural Educational Teaching: The “molinete” Educational Context 36

Miriam Colmenares de Eizaga y María Armas Albornoz

Investigación y responsabilidad social en la universidad venezolana

Research and Social Responsibility in the Venezuelan University 52

Ángel Rafael Almarza

Fidelidad y adhesión a la monarquía. Los donativos patrióticos de la Capitanía General de Venezuela (1808-1810)

Loyalty and Commitment to the Monarchy. Patriotic Gifts of the Captaincy General of Venezuela (1808-1810) 68

Valmore Muñoz Arteaga

Revisión difícil a la idea de mujer en el pensamiento occidental

A Difficult Revision for the Idea of Woman in Western Thought 98

Jesús Hernández Godoy

La poesía como origen del pensamiento político occidental

Poetry as the Origin for Western Political Thought 132

Ensayos

Marbelis Elizabeth Gómez Hernández

La expresión *c'est marrant* en los foros de discusión del ciberespacio 169

Ricardo J. Román

Estudio estético-literario sobre la metáfora en la poesía

de María Calcaño ······ 182

Varia Lecion

Normas para la presentación de trabajos

Presentación

La Revista de Arte y Humanidades UNICA presenta en esta edición seis artículos, dos ensayos y una conferencia; que son el producto de la investigación y la reflexión desde las más diversas ramas del saber humanístico, como lo son la Educación, la Responsabilidad Social, la Historia, la Filosofía, la Pragmática y la Literatura.

Para comenzar, con su artículo *Elementos teóricos-conceptuales en la integración educativa de personas con discapacidad*, Rosalinda ROMERO, María Elena REYES, Nerylena INCIARTE y Odris GONZÁLEZ describen los conceptos claves y los cinco enfoques con los que se estudia la discapacidad y su vinculación con la educación. Esta investigación documental realizó un meta-análisis de documentos de términos como integración, inclusión y necesidades educativas especiales.

En *Experiencias en la enseñanza educativa intercultural: Contexto educativo “Molinete”*, Nailith GARCÍA, Donaldo GARCÍA y Rubia LUZARDO develan las experiencias en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe en la U.E. Nacional “Molinete”. En el proceso interpretativo se conjugaron tres elementos centrales como fueron el proceso empático del sistema, derivado de la aceptación de aprender en lo propio, la diversificación del conocimiento y el alcance de aprendizajes significativos en los participantes sobre la cultura propia. Las autoras Miriam COLMENARES DE EIZAGA y María ARMAS en su estudio *Investigación y Responsabilidad Social en la universidad venezolana*, evalúan las estrategias para desarrollar la responsabilidad social en la Universidad Rafael Belloso Chacín. Las evidencias permiten afirmar que desde la academia se hacen esfuerzos por cumplir con ella por medio de la investigación, aunque deben plantearse niveles de compromisos con la comunidad.

En el área de la Historia, Ángel Rafael ALMARZA, en su artículo *Fidelidad y Adhesión a la Monarquía. Los donativos patrióticos de la Capitanía General de Venezuela (1808-1810)*, realiza una revisión de documentos históricos pertenecientes al Archivo

PRESENTACIÓN

General de Indias, el Archivo General de Aragua, el Archivo General de la Nación, entre otros, con la finalidad de estudiar como los donativos patrióticos fueron muy significativos para el mantenimiento de la guerra contra el gobierno francés durante esa época, lo que pone en evidencia la inequívoca expresión de adhesión y lealtad a la monarquía española por parte de los habitantes de la Capitanía. En otra área del conocimiento, el trabajo de Valmore MUÑOZ ARTEAGA, titulado *Revisión difícil a la idea de mujer en el pensamiento occidental*, se propone explicar las razones de discriminación de la mujer en la cultura occidental, partiendo del análisis de diversas fuentes como Comesaña, Beauvoir, Torres, Pérez Estévez, entre otros. Jesús HERNÁNDEZ, en su trabajo *La poesía como origen del pensamiento político occidental*, hace una revisión de los trabajos de diversos autores griegos con el fin de demostrar que el pensamiento político occidental durante del imperio helénico se gestó en dos momentos, el primero, en mano de los poetas y el segundo, por parte de los presocráticos.

La investigadora Marbelis GÓMEZ, en su trabajo *La expresión C'est Marrant en los foros de discusión del ciberespacio*, elabora un análisis pragmático de dicha expresión, frecuentemente utilizada en los foros de discusión del ciberespacio. El estudio se sustenta en las Teorías de la Relevancia, de la Ironía, de la argumentación y los estudios de la cortesía. Finalmente, Ricardo ROMÁN, en su *Estudio estético-literario sobre la metáfora en la poesía de María Calcaño*, analiza el uso del lenguaje poético, especialmente de las metáforas en la producción literaria de la poetiza zuliana.

Con la entrega de esta nueva edición esperamos haber cumplido, una vez más, nuestro objetivo de contribuir con la oportuna difusión del conocimiento y la producción de más y mejores investigaciones.

Ángel Delgado
Director



Investigaciones



Elementos teóricos-conceptuales en la integración educativa de personas con discapacidad

ROMERO, Rosalinda; REYES, María Elena;
INCIARTE R., Nerylena; GONZÁLEZ, Odris

*Universidad del Zulia y Universidad Católica Cecilio Acosta
rosalindaromero@cantv.net, mariareyes@cantv.net, ninciarte@unica.edu.ve,
odgonzal@hotmail.com
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela*

Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir los conceptos claves y hallazgos teóricos que han sustentando el proceso de integración educativa, con la finalidad de sistematizar este conocimiento para vincularlo con las prácticas integradoras actuales, dando lugar a un enfoque integrador. Se utilizó una metodología de tipo documental, realizándose un meta-análisis con base a los documentos. Se presentan conceptos claves tales como integración, inclusión, necesidades educativas especiales y se describen cinco enfoques que abordan la temática discapacidad y su vinculación con la educación, tales como: el modelo social, la educación intercultural, la pedagogía de la inclusión, el modelo constructivista y el enfoque de calidad de vida.

Palabras clave: Integración, enfoques teóricos, educación, discapacidad.

Conceptual-Theoretical Elements in the Educational Inclusion of Disabled Persons

Abstract

The objective of this research was to describe the key concepts and theoretical findings that support the educational integration process, in order to systematize this knowledge and link it with existing inclusive

practices, resulting in an integrative approach. Methodology was of the documentary type, conducting a meta-analysis based on the documents. Key concepts such as integration, inclusion and special education needs are presented. Five approaches are described that address the disability issue and its relationship to education: the social model, intercultural education, the pedagogy of inclusion, the constructivist model and the quality of life approach.

Key words: Inclusion, theoretical approach, education, disability.

Introducción

En la actualidad, existen numerosos puntos de vista en relación con los conceptos y la metodología que explican la integración de las personas con necesidades educativas especiales y/o en circunstancias especiales.

Diversos elementos han sido discutidos: sociales, políticos, económicos, teóricos y normativa pedagógica; elementos que han sido influenciados por algunas corrientes de pensamiento y por tradiciones sociales e intelectuales de algunas culturas. En la sociedad occidental, que plantea su desarrollo desde la perspectiva de la optimización de los procesos, la visión se enmarca en un modelo que mantenga la homogeneidad, la estabilidad y la presencia de un ciudadano activo en todos los contextos.

Lo anteriormente considerado induce a que los programas de atención a las personas en circunstancias especiales estén caracterizados por metas educacionales, asistencia práctica y modelos curriculares que reflejan la persistencia de escolarizar a toda la sociedad, en aras de la democracia, sin respeto a la pluralidad.

Por tal motivo, el objetivo que se plantea en esta investigación es delimitar los conceptos claves, modelos y enfoques que abordan la temática de la integración de personas con discapacidad a la educación. En la primera parte del trabajo se definen algunos conceptos necesarios que guían las prácticas de integración en educación. En la segunda parte se despliega un conocimiento concerniente a las vías por las cuales se aborda la atención de las personas con limitaciones en la participación a la educación, considerando las comparaciones entre ellos y su esquematización. Final-

mente se concluye con las implicaciones de los conceptos, modelos y enfoques para la construcción de nuevos significados en relación con la instrucción, formación y diseño de programas que promuevan la integración de las personas con discapacidad a la educación en Venezuela.

1. Metodología

En esta investigación se aplicó una metodología de tipo documental, realizándose un meta análisis con base en los documentos, permitiendo obtener la información requerida para alcanzar el objetivo general de esta investigación.

Al respecto Dankhe, citado por Tevni Grajales (1996), manifiesta que los estudios documentales nos permiten aproximarnos a fenómenos desconocidos, con el fin de aumentar el grado de familiaridad y contribuyen con ideas respecto a la forma correcta de abordar una investigación en particular. Con el propósito de que estos estudios no se constituyan en pérdida de tiempo y recursos, es indispensable aproximarnos a ellos, con una adecuada revisión de la literatura.

Bavaresco (2001) considera la investigación documental como el inicio a casi todas las demás, por cuanto permite un conocimiento previo vinculante al tema objeto de estudio, conociéndose los antecedentes y quienes han escrito sobre el tema.

Para este estudio se consideraron los documentos que contienen lineamientos filosóficos, teóricos y conceptuales en relación con las variables Integración Educativa y Personas con Discapacidad. La consulta a diferentes fuentes bibliográficas, se realizó para obtener la información referente a los tópicos o variables consideradas. En la revisión se pudieron analizar diferentes acepciones, modelos, funciones, los cuales permitieron, el desarrollo de la plataforma teórica.

En esta investigación se comparó y se contrastó información generada por los documentos a través del análisis de una matriz, donde se relacionó la información sobre los conceptos de integra-

ción educativa de diferentes autores y su implicación o relación en la integración de las personas con discapacidad.

2. Definiciones básicas

A continuación, se analizan las definiciones conceptuales básicas en el área de la discapacidad.

Discapacidad

Considerando los planteamientos efectuados por Egea y Sarabia (2001), existen concepciones muy relevantes sobre la discapacidad, según las iniciativas sociales emprendidas y a las políticas desarrolladas. En ello han intervenido no sólo familiares y afectados sino profesionales e investigadores que buscan el progresivo mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

En los años 70, la Organización Mundial de la Salud (OMS) se plantea la necesidad de traspasar las barreras del proceso de la enfermedad en su secuencia: Etiología - Patología - Manifestación, considerando las consecuencias que la enfermedad deja en el individuo, así como las repercusiones en su actividad y en su relación con el entorno.

En 1980, la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías propone el esquema contextualizado lineal en salud: enfermedad - deficiencia - discapacidad - minusvalía, la cual trató de mostrar al individuo como persona y no como sujeto de una situación limitante (Egea y Sarabia, 2001). Esto permitió el inicio de una lucha a favor de los derechos de las personas afectadas.

Para el año 2001 la Asamblea de la OMS presenta la “Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud” con las siglas CIF. Esta nueva clasificación se refiere al *funcionamiento*: funciones y estructuras corporales, actividades y participación, *discapacidad*: deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano y por últi-

mo, la *salud*, la cual relaciona los dos términos anteriores (Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, 2003).

Integración y Educación Integradora

La integración es un término relacionado con “unirse a”, utilizado regularmente en educación para referirse al proceso que permite maximizar la interacción entre los menores de la misma edad, sin importar las condiciones de algunos de ellos. Es la consecuencia del principio de normalización, es decir el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio, cultura y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población (Blanco, 1999).

Según Booth (1996), la Educación Integradora se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella. Para la UNESCO (1994) la Educación integradora significa que: “...las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras...”. Procurando atender las necesidades educativas de todos los niños, jóvenes y adultos, centrándose especialmente en los vulnerables a la marginación y la exclusión. Este principio fue aprobado en la Conferencia Mundial de Salamanca sobre las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) y se reafirmó en el Foro Mundial de Educación de Dakar en el año 2000.

La educación integradora responde a las diversas necesidades educativas transformando los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de alumnos. Su propósito es conseguir que los docentes y los alumnos asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento. No consiste sólo en un cambio técnico o de organización, sino que también es un movimiento con una clara orientación filosófica fundamentada en el derecho humano a la educación y a no recibir discriminación alguna

reforzando la difusión de la democracia, la diversidad cultural y los desafíos del pluralismo (UNESCO, 2003).

El concepto de Necesidades Educativas Especiales

El concepto de necesidades educativas especiales implica que cualquier alumno que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado (Blanco, 1999). Este término no está limitado a los alumnos que presentan alguna discapacidad, pues existen educandos que por otras razones pueden necesitar de una atención especializada para un desarrollo favorecedor (UNESCO, 1994).

Casilla (1999) considera requerimientos de situaciones alternativas de aprendizaje que surgen en la interacción del niño en un contexto educativo determinado, al no encontrar en lo establecido para todo el grupo las condiciones que le permitan acceder a los propósitos y metas educativas. No son generadas exclusivamente por las condiciones personales de los sujetos, puede ser, en muchos casos, las metodologías, las dinámicas de interacción, las condiciones materiales en las aulas, las cuestiones sociofamiliares del niño, entre otras.

De la Integración a la Inclusión

Tal como lo plantea Giné (1999) se ha producido una evolución conceptual en lo que se entiende por integración; se sustituye integración por inclusión y escuelas eficaces.

El Diccionario de la Real Academia define inclusión como el estado de ser incluido, tener parte como miembro, ser parte de algo, de un grupo. Es importante considerarlo como una concepción del desarrollo de origen social, se reconoce la importancia decisiva de la interacción para el aprendizaje y se atribuye a la escuela un lugar clave como contexto de desarrollo. La inclusión va más allá del ámbito educativo (Giné, 1999; Sayed, 2002) y no pierde de vista su origen en el discurso de las necesidades especiales ya que

los niños con discapacidad han sido por largo tiempo un gran grupo de alumnos excluidos de la escuela (UNESCO, 2005).

La UNESCO (2005) conceptualiza a la inclusión como “una aproximación dinámica que da respuesta positiva a la diversidad de los alumnos y donde las diferencias individuales no son vistas como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje”. El movimiento hacia la inclusión es un movimiento con una clara filosofía, que envuelve cambios en la sociedad y en los niveles de enseñanza, acompañados con la elaboración de instrumentos legales fundamentados en los derechos del hombre.

3. Modelos, enfoques y paradigmas del área educativa para el abordaje de personas con discapacidad

El Modelo Social

Este movimiento surge en Inglaterra (Kagan y Burton, 2004) como respuesta al modelo médico a mediados de la década de los setenta, dando realce a lo social, rechazando la forma como en la sociedad se excluye la diversidad siendo las personas con discapacidad quienes organizan las acciones y luchan por sus derechos. Actualmente, sus principales promotores son investigadores de universidades europeas, específicamente de Inglaterra, así como de algunas universidades de Norteamérica.

Comprende dos enfoques distintos, a saber: 1. El modelo social británico de la discapacidad. Este marco surgió desde dos fuentes: del movimiento social de personas con insuficiencias físicas contra la segregación y de la sociología. Sin embargo, Mike Oliver y Vic Finkelstein, ambos sociólogos de tradición marxista y ambos discapacitados, enlazaron dichas corrientes (Oliver, 1990). Se contraponen al llamado modelo médico y sostiene que las desventajas, la segregación y la inaccesibilidad a recursos que caracterizaron las vidas de personas discapacitadas, no se basan en el hecho de la insuficiencia biológica, sino en la discriminación social. Por eso la tarea clave es asegurar que la sociedad se organice para que no haya barreras al acceso ni a la participación. 2. Valori-

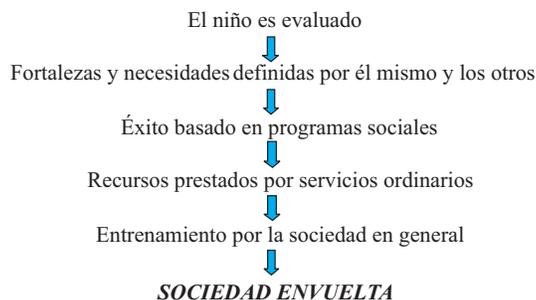
zación del papel social. Este enfoque postulaba la “normalización” es decir, mover hacia lo normal en la manera de diseñar los servicios y las prácticas internas. Fue desarrollado por Wolfensberger (1994) en los EEUU y Canadá, todavía en el ámbito de la discapacidad intelectual. Este autor utiliza también la sociología, pero se enfocó en la Teoría de la Etiqueta. Sugiere que hay una tendencia en sociedades desarrolladas a disminuir la salud y la duración de la vida de las personas con discapacidad.

En Venezuela, Aramayo (2005) considera que el concepto social de la discapacidad se sustenta en tres premisas básicas:

1. El reconocimiento de igualdad en la ciudadanía, desterrando para siempre la existencia de ciudadanos de primera y de segunda.
2. La condena a una cultura discapacitante que impregna todos los sectores y aspectos de nuestras ciudades y
3. La urgente necesidad de establecer una agenda emancipadora que señale las tareas concretas por realizar, los imperiosos derroteros de lucha y acción social.

Este nuevo esquema conceptual mueve a la incorporación de agentes emergentes, así como a la reasignación de roles para quienes tradicionalmente, ejercieron su quehacer profesional en el área (Ver esquema 1).

Esquema 1 Esquematzación del modelo social



Fuente: Romero, Inciarte, Reyes, González (2009).

Díaz (2005) denomina esta forma de pensamiento como modelo social o enfoque de derechos humanos, concibiendo en ella a la discapacidad desde el paradigma de la complejidad en donde existen infinidad de factores interrelacionados que determinan la discapacidad. Asume una visión global trascendiendo a lo social cuando supera el enfoque tratamiento-rehabilitación. Heredia (2005) retoma estos pensamientos y plantea este paradigma como temática social, que tiene como eje central la participación de la persona con discapacidad como sujeto activo en lo que atañe a la postulación de sus necesidades y creador de un discurso propio que exige un mayor compromiso social.

Verdugo y Ramis (2004) citando a Humphrey expresan que las mayores aportaciones de este modelo social están en la crítica de la perspectiva exclusivista biomédica, psicopatológica o psiquiátrica y sociológica tradicionales, y su redefinición de la discapacidad en términos de ambiente discapacitador, junto al hecho de situar de nuevo a las personas con discapacidad como ciudadanos con derechos, además de reconfigurar las responsabilidades en la creación, sostenimiento y superación de las discapacidades.

El Enfoque de la Educación Intercultural

La educación intercultural se ha constituido según Arnaiz (2002) en la respuesta a las necesidades y problemas de las sociedades multiculturales, ya que su fin prioritario es el fomento del respeto por la diversidad, la convivencia entre los ciudadanos del Estado y, sobre todo, la superación del etnocentrismo, formando personas abiertas y críticas que puedan participar de esa riqueza, que es y proporciona la diversidad cultural.

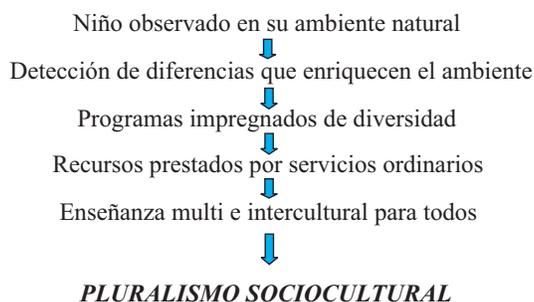
Banks (1993) define la educación intercultural como una idea, un movimiento de reforma educativa y un proceso cuyo principal objetivo es cambiar la estructura de las instituciones educativas. Se rechaza el racismo y cualquier tipo de discriminación y se defiende el pluralismo. Su filosofía subyacente es la pedagogía crítica y se centra en el conocimiento, la reflexión y la acción como bases para el cambio social. Los planteamientos interculturales no

van dirigidos exclusivamente a los alumnos inmigrantes y extranjeros, sino a todo el alumnado (Arnaiz, 2002).

Sabariego (2002) plantea que uno de los fines esenciales de la educación intercultural radica en conseguir la plena convivencia democrática entre los seres que conforman una sociedad basada en el respeto a los derechos humanos y en el mantenimiento de relaciones pacíficas, comprensivas y solidarias. Para la consecución de tal fin, la escuela debe abandonar su viejo papel legitimador de las diferencias sociales, adoptando un nuevo rol transformador, a fin de crear un nuevo tipo de mentalidad abierta al conocimiento y aceptación de la diferencia. Asimismo, De Miguel (1992) expresa que debe darse la aceptación sin reservas y la valoración objetiva de todos los individuos, pueblos y culturas.

La Educación Intercultural va destinada no sólo a las minorías diferentes, sino al conjunto de la población, tanto a los niños como a los adultos, a las familias y a la sociedad. Esta educación se debe configurar como un proyecto global, donde exista una programación de fines y actividades para toda la población, adoptando en cada ámbito matices diferenciadores, necesarios y complementarios a los que ofrece la escuela desde su ámbito formal (Ver esquema 2).

Esquema 2 **Esquemmatización del enfoque de educación intercultural**

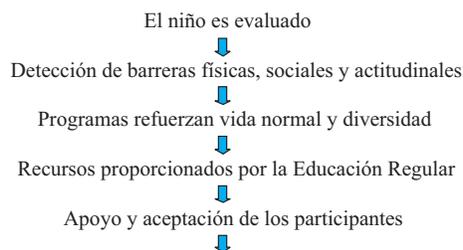


Fuente: Romero, Inciarte, Reyes, González (2009).

El Modelo Constructivista

Verdugo y Ramis (2004) conceptualiza el modelo constructivista de la discapacidad como el significado y consecuencia de la misma de acuerdo con las actitudes, prácticas y estructuras institucionales más que por las deficiencias en sí. Expone que el propósito de quienes trabajan con este modelo, inspirado en la legislación norteamericana de los últimos años es reducir al máximo esas barreras físicas y sociales que limitan a los individuos con deficiencias. Romper las barreras físicas, sociales y actitudinales existentes contra las personas con discapacidad (Ver esquema 3).

Esquema 3 Esquematización del modelo constructivista



CONSTRUCCION DE LA COMUNIDAD

Fuente: Romero, Inciarte, Reyes, González (2009).

Este modelo incluye ciertos aspectos de los desarrollados por la pedagogía de la inclusión, para el área educativa. Promueven las aulas inclusivas como estructuras que permitan incluir a todos los educandos en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no sólo colocarlos en clases normales. El objetivo básico para este modelo consiste en no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico y social.

La perspectiva constructivista en discapacidad insiste en la construcción de la comunidad, concibiéndola como una manera de organizarse de tal manera que todos se sientan aceptados, apoyados y en las que cada uno apoye a sus compañeros y a los demás

miembros. En las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual, se reconocen, se estimulan y utilizan en la mayor medida de lo posible. Todo ello fomenta la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo, el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad (Stainback y Stainback, 1999).

La filosofía del enfoque postula que todas las personas pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de su comunidad. El abordaje desde esta perspectiva reconoce que no existen respuestas simples y universales a los problemas que se suscitan por lo cual la creatividad, la apertura de la mente y la flexibilidad se constituyen en elementos claves, suponiendo la aceptación del cambio y la disposición a cambiar cuando se estime necesario.

La Pedagogía de la Inclusión

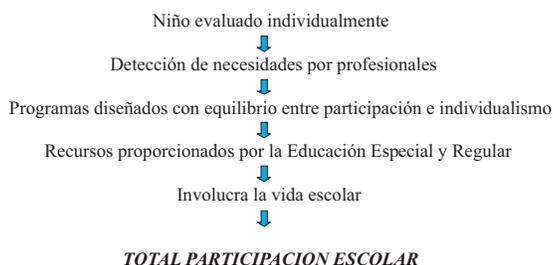
La Pedagogía de la Inclusión surge en consonancia con los postulados que propone la Pedagogía Actualizante, movimiento iniciado en la Universidad de Moncton en Canadá, institución impulsora de la integración escolar y de la normalización.

La pedagogía de la inclusión (inclusive education o inclusive schools) busca la integración escolar de las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales, inquiriendo fusionar dos sistemas de educación paralelos en un solo sistema unificado que responda a las necesidades particulares de todos los alumnos. Este movimiento progresó por Canadá y América del Norte, así como en otros países occidentales (Bowman, 1986).

Se fundamenta sobre una filosofía que promueve la total participación de todos los educandos independientemente de su discapacidad, en todos los aspectos de la vida escolar y comunitaria. Se considera que el concepto de inclusión es en sí mismo un objetivo legítimo que debe ser perseguido en todas las escuelas y en todas las comunidades. Sin embargo, una vez así definido la pedagogía de la inclusión puede ser interpretada de manera “inclusiva” o de manera más restrictiva. Para algunos autores esta pedagogía significa la integración pedagógica a tiempo completo de todos los

alumnos, mientras que para otros ella se extiende a la mayor integración posible de todos los alumnos, con las medidas de sostén necesarios ofrecidos en el interior o en el exterior de la clase ordinaria (Ver esquema 4).

Esquema 4 Esquematación de la pedagogía de la inclusión



Fuente: Romero, Inciarte, Reyes, González (2009).

Los partidarios más radicales, denominados inclusionistas totales, divergen en la manera de responder a las necesidades educativas particulares, algunos sosteniendo la abolición de todos los servicios asociados tradicionalmente a la educación especial (Stainback y Stainback, 1999), y otros proponen el mantenimiento de las intervenciones de educadores especializados, dado que ella se efectúa en la clase ordinaria, por lo que ningún alumno debe ser privada de ella.

En su posición más estricta, la Pedagogía de la Inclusión supone una serie de medidas administrativas y pedagógicas tomadas con el fin de satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos en el interior de la clase ordinaria.

Vienneau (2002) propone una concepción de la pedagogía de la inclusión que se fundamenta sobre los siguientes cinco componentes:

1. La normalización de la experiencia de escolarización de cada alumno.
2. La participación plena y total de cada alumno en la vida de la comunidad a la que pertenece.

3. La individualización óptima de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. El reconocimiento de la contribución única e irremplazable de cada uno en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje y
5. El acceso de cada alumno a los recursos y mejoras de aprendizaje que sean las más favorables a su desarrollo integral como personas.

Este movimiento pedagógico se plantea el reto de humanizar el concepto de excelencia en educación, donde éste debe ser visto como el desarrollo integral de cada uno de los miembros de la comunidad de aprendizaje, a través de un cambio de paradigma donde el grupo de alumnos no sea visto como homogéneo sino donde cada alumno sea considerado como un individuo, una educación que celebre la diversidad acogiendo a todas las personas.

El Enfoque Ecológico de Calidad de Vida. Su aplicación en la Integración Educativa

Durante las pasadas tres décadas, el concepto de calidad de vida se ha convertido en un centro de atención para la investigación y aplicación en los campos de la educación y la educación especial, dado que el concepto compete a la esencia misma o a aspectos fundamentales de la existencia humana (Schalock y Verdugo, 2003).

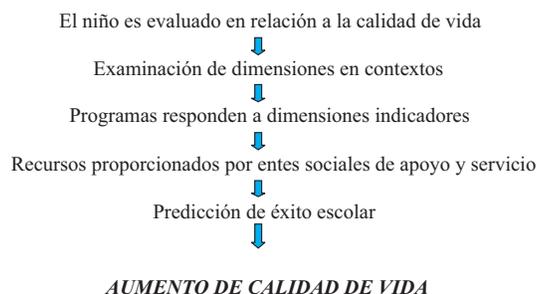
La definición y concepción de la calidad de vida ha sido y continúa siendo un proceso complejo que presenta numerosos problemas técnicos y filosóficos. El modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2003) plantea dimensiones e indicadores centrales de una vida de calidad y establecen los principios sobre cómo entender la calidad de vida.

Schalock en Verdugo y Ramis (2004), sugirió ocho dimensiones para el estudio de la calidad de vida, las cuales son bastante consistentes con aquellas propuestas por otros autores y también con lo empírico y experiencial. Estas ocho dimensiones presentan en sí mismas múltiples enfoques para la evaluación, y cada una de ellas puede ser examinada de forma múltiple por diversos indicadores. Estas dimensiones son: bienestar emocional, relaciones in-

terpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. Deben valorarse considerando una perspectiva ecológica para describir los numerosos contextos del comportamiento humano: micro sistema (crecimiento personal y desarrollo de oportunidades), meso sistema (técnicas de mejoras del programa y del entorno) y macro sistema (políticas sociales).

La calidad de vida apoya en general un marco de referencia inclusivo, el uso de este concepto permite avanzar en la educación integral de la persona, haciendo operativa la frecuente formulación teórica de este concepto. Por ello, el análisis de las principales dimensiones e indicadores de calidad de vida es un aspecto esencial para predecir el éxito o fracaso de la educación, dando a la educación la tarea de considerar este análisis y responder a las necesidades y deseos de los alumnos para un cambio positivo (Ver esquema 5).

Esquema 5 **Esquematzación del enfoque calidad de vida**



Fuente: Romero, Inciarte, Reyes, González (2009).

Implicaciones para la integración educativa

La educación para personas con discapacidad en los últimos 30 años ha estado marcada por el consenso y la controversia. Los elementos anteriores muestran los enormes cambios en las vías a través de las cuales las personas con limitaciones en la participa-

ción son tratadas en la sociedad. Estos cambios han sido discontinuos en relación con la calidad y la distribución geográfica adoptando posturas que consideran las tradiciones y culturas de la población adyacente y discontinuidad de orden económico puesto que el discurso se traza en países que poseen riqueza y desarrollo económico con posibilidades de aplicaciones, mientras que en los países pobres, la educación no es proporcionada a todos y los caminos de la integración se ven menoscabados por estos elementos.

Los cambios en las prácticas educativas se han derivado de múltiples factores que convergen en un contexto histórico particular. En el caso de los niños y jóvenes con discapacidad, el conjunto de progresos en el área surgió en el siglo pasado, dando lugar a las prácticas de integración. Estos adelantos están relacionados con cambios en los valores sociales, políticas sociales, perspectivas teóricas, hallazgos en investigación, en su metodología y aplicaciones, expandiendo la base de esta temática. La evolución de esos factores contribuyentes puede ser considerada como transaccional, cada factor puede estar influenciado por los otros e interdependiente al mismo tiempo.

Como fue observado en los contenidos teóricos presentados, el comienzo de los cambios para la implementación de las prácticas integracionistas intenta pasar de un modelo médico a una práctica donde el valor social relacionado con la igualdad de oportunidades e igualdad de acceso, aplicado inicialmente a las personas de otros grupos raciales, fue extendido a los grupos minoritarios buscando redireccionar la desigualdades asociadas con vivir al margen de la cultura, superando la desventaja cultural o deprivación cultural. Posteriormente, este pensamiento evolucionó hacia la consideración de las desventajas de orden económico, lo cual redujo los prejuicios y la estigmatización que provocó el concepto de deprivación cultural.

El valor social de la máxima participación posible incluyó a los beneficiarios de los programas sociales en las decisiones concernientes a su diseño y puesta en marcha, lo que actualmente se denomina “empowerment”. Estos valores: la igualdad de oportunidades y la máxima participación sirven de basamento para lo que

en la actualidad se denomina inclusión completa de las personas con discapacidad en la sociedad. Esto dio lugar al énfasis en un modelo social, donde las personas con discapacidad tienen participación en todas las instituciones y sus voces son oídas en las decisiones que afectan sus vidas.

Paralelamente a esta evolución de las políticas sociales, han surgido un gran número de paradigmas que han afectado las prácticas en el campo de la educación especial, los cuales algunas veces han sido conflictivos o complementarios. Estas vías incluyen modelos sociales derivados de los derechos de las personas con discapacidad, modelo constructivista que otorga importancia a los procesos de aprendizaje, enfoques desde la educación tal como la perspectiva intercultural o la pedagogía inclusiva y enfoques ecológicos que buscan fomentar la calidad de vida de las personas (Cuadro 1). Estos paradigmas han sustituido el modelo médico de enfermedad con el fin de promover cambios en la calidad de vida de estas personas.

Las perspectivas contemporáneas pretenden reconceptualizar la visión de la educación para las personas con limitaciones en la participación, donde existía una fuerte influencia del modelo médico de tratamiento y donde frecuentemente los niños eran expuestos a prácticas conductistas. Las rutas para el abordaje de la temática de la discapacidad, expuesta en la segunda parte del trabajo, buscan generar más teorías y prácticas inclusivas donde los enfoques se consideren como complementarios, pudiendo surgir una teoría convergente. Esto requiere de un análisis empírico de forma de entender los esfuerzos presentes y futuros.

El marco teórico anteriormente referido con el desarrollo de las políticas sociales ha estimulado un significativo número de estudios empíricos concernientes con la eficacia de la educación para niños con discapacidades, que buscan una forma efectiva de integrar los niños, facilitando el entendimiento de la inclusión como proceso social.

Hemos visto como han sido los servicios educativos para los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, considerando los valores, las políticas sociales, los estudios empíri-

Cuadro 1. Rutas para abordar la temática de la discapacidad desde la educación

Epistemología	Modelo Social	Educación Intercultural	Pedagogía de la Inclusión	Modelo Constructivista	Enfoque de Calidad de Vida
Disciplina	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Ciencias Humanas	Psicología Humanista y Cognitiva	Ciencias Humanas y Psicología
Conceptos claves	Sociología	Pedagogía Crítica	Educación Especial	Psicología y Psicopedagogía	Psicología y Educación
Origen de la dificultad (problema visto como)	Proyecto social, derechos, sociedad, opresión	Socio pedagogía	Pedagogía	Sentido de pertenencia, sentido de comunidad inclusiva, apoyos, creatividad	Ecología, calidad de vida, existencia humana
Locus de Intervención	Ambiente discapacitador	Reforma educativa, pluralismo, reflexión acción, discriminación, racismo	Normalización, inclusión, participación, integración pedagógica	Deficiencias en actitudes, prácticas y estructuras institucionales	Déficit en el bienestar
Elementos escolares implicados	Accesibilidad del entorno	Etnocentrismo	Individualismo	Ruptura barreras físicas, sociales y actitudinales. Tratamiento justo e igual.	Operativización dimensiones de calidad
Metodología dominante	Eliminación de barreras físicas. Educación por derecho.	Estudio de las diferencias	Fusión de los sistemas paralelos. Equilibrio entre individualización y participación.	Reintegración a la comunidad	Estudio de calidad predice éxito o fracaso
	Etnográfica	Curriculo impregnado de diversidad. Rol transformador. Oportunidades efectivas para todos.	Valorización de la individualidad, normalización óptima de la experiencia escolar	Cualitativa Investigación-acción	Inductiva triangulación

Fuente: Romero, Inciarte, Reyes, González (2009).

cos y el marco teórico desarrollado. La suma de estos elementos da lugar a una noción pluralista, la cual para su operatividad necesita conjugar elementos comunes y convergentes presentes en los diferentes enfoques, expandiendo la conceptualización de una educación con criterios de igualdad y calidad, que posea congruencia entre lo que creemos y lo que hacemos, un modelo que promueva prácticas inclusivas en forma integral, que acompañe la teoría y guíe la práctica.

Por ello, se considera la propuesta de un paradigma inclusionista o convergente de prácticas adecuadas que involucre elementos donde se establezca un énfasis en la independencia del individuo, una adaptación a las demandas del entorno, valores de un contexto social responsable y contingente, alcance de competencias sociales y una intervención individualizada. Estos elementos comunes proporcionan puentes conceptuales que dan una nueva visión a los modelos establecidos en la actualidad.

Consideraciones Finales

Los hallazgos teóricos presentados permiten establecer las siguientes conclusiones:

- Para el estudio de la integración educativa de las personas con discapacidad es necesario establecer la relación entre los conceptos de discapacidad, necesidades educativas especiales e integración. La estrecha relación entre estos conceptos da lugar a una amplia visión de la problemática. La concepción de discapacidad planteada por la OMS (2001) “deficiencias en las funciones y estructuras corporales y las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades” plantea la actuación de la praxis denominada necesidades educativas especiales, la cual no se limita a personas con discapacidad pero en el caso de ellas, permite establecer ambientes facilitadores de aprendizaje que superen cualquier barrera que limite una educación de calidad. Por esto último, la integración viene a ser el objetivo de esta atención especializada para las personas con disca-

pacidad, permitiendo que sean capaces de integrarse a los espacios de su comunidad.

- Considerando las vinculaciones anteriores, es necesario resaltar la presencia de la inclusión como concepto teórico. Actualmente, el término integración ha venido evolucionando hacia la inclusión ya que esta última conceptualización no se limita a unir a, sino a estar incluido, dentro de, en todos los ámbitos de la vida. No se limita al contexto educativo, sino a una filosofía que promueve la diversidad y donde la diferencia enriquece los diversos contactos humanos. El Sistema Educativo Venezolano, considerando la declaración de Salamanca en 1994, continúa utilizando el término integración, pretendiendo entre sus objetivos el logro de una educación integradora, donde todos los niños puedan convivir en armonía en su medio de desarrollo, lo cual es propuesto dentro del concepto de inclusión, siendo ésta la tendencia observada en el sistema.
- Se concluyó que existen diferentes vías para llegar a una educación para Todos. Se consideraron cinco enfoques, que a pesar de no pertenecer todos al área educativa, facilitan el abordaje de las limitaciones a fin de tener una sociedad diversa y enriquecedora. Pueden existir otras vías para ello, pero el uso de estos cinco ha sido relevante para el desarrollo de escuelas integradoras (Clough y Corbett, 2002). Tal como fue planteado, la comprensión y la comparación entre ellos muestra sus fortalezas, a fin de poder elaborar una metodología que permita a la escuela venezolana llegar a una educación integradora.
- En el caso particular, la Escuela Venezolana necesita de estos enfoques para comenzar a generar buenas prácticas integradoras. Específicamente, algunos elementos que se pueden considerar se muestran a continuación:
 1. El modelo social facilita que las personas con discapacidad sean quienes decidan su rumbo y que la sociedad participe en éste. Es por ello que el derecho a la educación facilitada

por la sociedad con recursos prestados por servicios ordinarios está en consonancia con lo planteado para la escuela venezolana, en la que el estado actualmente desarrolla políticas de inclusión para todos los grupos minoritarios fomentando el derecho de las personas con discapacidad a participar en todo lo concerniente a ellas. Es importante que en Venezuela se continúe fomentando la participación de las personas con discapacidad en las decisiones concernientes a su inserción a la vida en la sociedad.

2. El enfoque de la Educación Intercultural postula el derecho de oportunidades efectivas para todos, donde el ambiente escolar esté impregnado de diversidad. En Venezuela, las aulas deben fomentar la educación que promueva la diversidad, fortalecido por las mismas características de las aulas donde confluyen niños de diferentes razas. Esto aunado a las oportunidades que se brindan a estudiantes con alguna limitación en la participación permiten enriquecer el contexto escolar, aprovechando las diferencias para reflexionar sobre el rol transformador de la educación en cada uno de los individuos.
3. La pedagogía de la inclusión plantea un equilibrio entre individualización y participación y puede brindar a la sociedad venezolana la capacidad de hacer una clase inclusiva sin desestimar las características individuales. A pesar de que existen dos sistemas paralelos hay que considerar las ventajas que ofrecen los servicios de educación especial, tal como las aulas integradas, para facilitar la normalización en las aulas, dando pautas a los docentes para las adaptaciones y adecuaciones curriculares y el respeto a los tiempos. Esto favorece la plena participación del educando en la vida de su comunidad.
4. El modelo constructivista permite evaluar todas las barreras que pueden existir en el contexto escolar para la puesta en marcha de la integración. La escuela venezolana necesita de un cambio no sólo en su quehacer central, que es el proceso de enseñanza aprendizaje, sino además en las deficiencias de infraestructura donde las barreras físicas comienzan a ser

solventadas. Dado que postula la inclusión plena del individuo apoya la existencia de prácticas creativas que facilitan la interacción entre el docente y el alumno con limitaciones en la participación.

5. El enfoque de calidad de vida enriquece todos los aspectos antes mencionados pues brinda la fortaleza para considerar a la persona como un todo en los entornos donde se desenvuelve. Permite operativizar indicadores que van desde las políticas públicas hasta la interacción entre los pares, pasando por el contacto con la comunidad. Un enfoque que involucra estos aspectos establece pautas para evaluar lo que acrecienta la labor integradora.
 - La unión de los modelos y enfoques planteados anteriormente facilitan las prácticas integradoras, aspectos que aunque no han sido especificados en los documentos educativos venezolanos, pueden ser adheridos a ellos dando lugar a procesos flexibles necesarios para lograr la integración educativa de personas con discapacidad.

Referencias bibliográficas

- ARAMAYO, M. (2005). *Universidad y Diversidad*. Cátedra Libre de Discapacidad. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- ARNAIZ, P. (2002). *La Integración de las Minorías Étnicas: Hacia una Educación Intercultural*. Curso: "Formación Específica En Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos". Murcia 4 de Febrero, 2002. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- BANKS, J.A. (1993). Multicultural Education: Approaches, developments, and dimensions. En J. Lynch, C., Modgil, & S. Modgil (Eds.). *Education for cultural diversity: convergence and divergence*, Vol. 1. London: The Falmer Press.
- BAVARESCO, A. (2001). *Proceso Metodológico en la Investigación*. Maracaibo: Editorial EdiLUZ.
- BLANCO, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina, No. 48.

- BOOTH, T. (1996). *Stories of exclusion*. London: Routledge.
- BOWMAN, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 1, pp. 29-38.
- CASILLAS, M.A. (1999). La Integración Educativa en el Estado de Jalisco: Retos y perspectivas. *Revista Educar*. Nueva Epoca. No. 11. Oct-Dic.
- CLOUGH, P. y CORBETT, J. (2002). *Theories of Inclusive Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- DIAZ, J. (2005). *La Integración de las Personas con Discapacidad a la Educación Superior. Caso Guatemala*. Recuperado www.iesalc.unesco.org.ve
- DE MIGUEL, M. (1992). Minorías y educación intercultural. *Bordón*, 44 (1), 23-35.
- EGEA GARCÍA, C. y SARABIA SÁNCHEZ, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad* N° 50, Madrid. Pág. 15-30. ([Www.cedd.net/docs/ficheros/200405120002_24_0.pdf](http://www.cedd.net/docs/ficheros/200405120002_24_0.pdf)).
- ELLIOT, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación – acción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- GINÉ, C. (1999). *Inclusión y Sistema Educativo*. III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- HEREDIA (2005). *La Persona con Discapacidad como Simplemente Otro*. II Jornadas Universidad y Discapacidad. Neuquén: Universidad de Neuquén.
- INSTITUTO DE MIGRACIONES Y SERVICIOS SOCIALES (2003). *Programa docente y de difusión de la CIF*. Grupo Cantabria en Discapacidades. <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/cif/materiales.htm>
- KAGAN, C. y BURTON, M. (2004). *Exclusión, Discapacidad y Cambio Social*. Conferencia invitada presentada en la Universidad Nacional Pedagógica de México, Cuernavaca, y la Universidad Autónoma de México, Iztapalapa, marzo.
- OLIVER, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Paul Chapman Publishing.

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1997). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*, Madrid: IMSERSO.
- _____ (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, Madrid: IMSERSO, OMS y OPS.
- SABARIEGO, M. (2002). *La Educación Intercultural ante los Retos del Siglo XXI*. Madrid: Edit. Desclee de Brouwer.
- SAYED, Y (2002). *Exclusion and Inclusion in the South with reference to Education: A review of the literature*. Sussex: Institute of development studies.
- SCHALOCK, R. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Universidad de Salamanca, España. 18-20 de Marzo de 1999. pag. 3 <http://www.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf>
- SCHALOCK, R. y VERDUGO, M. (2003). *Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Edit. Narcea.
- TEVNI GRAJALES, G. (1996). *Conceptos Básicos para la Investigación Social*. Nuevo León, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales*. Acceso y Calidad. España.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integrales en la educación*. París.
- UNESCO (2005). *Ensuring Acces to Education for All. Published by the United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization*. París.
- VERDUGO, M.A. (2006). *Concepción de la Discapacidad en los Modelos Sociales. Mesa Redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales*. Recuperado el 10 de Enero. [Http://www3.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf](http://www3.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf)
- VERDUGO, M.A. y RAMIS, C. (2004). *Evaluación de Calidad de Vida en Empleo con Apoyo*. Madrid: Publicaciones Inico.

ELEMENTOS TEÓRICOS-CONCEPTUALES EN LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA
DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Revue Education et francophonie*, Volume XXX, No. 2.

WOLFENBERGER, W. (1994). Lets hang up quality of life as a hopeless term. En D.A. Goode (ed.) *Quality of life for persons with disabilities: International perspectives and issues*. Massachusetts: Cambridge.



Experiencias en la enseñanza educativa intercultural: contexto educativo “molinete”

GARCÍA, Nallith; GARCÍA, Donaldo
LUZARDO, Rubia

*Contexto Educativo “El Molinete”, Universidad Católica Cecilio Acosta
garcianallith@hotmail.com, dgarcia@unica.edu.ve, rluzardo@unica.edu.ve
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela*

Resumen

El estudio planteó como propósito develar las experiencias en el campo de aplicación de la educación intercultural bilingüe en la U. E. Nacional el Molinete. Se basó en los principios de la pedagogía intercultural y el derecho a la educación intercultural establecido en la República Bolivariana de Venezuela. Desde la epistemología cualitativa del modelo de estudio etnográfico se utilizaron las técnicas de la observación participante y entrevistas profundas. Los informantes claves fueron dos docentes y tres estudiantes miembros de la Institución educativa “Molinete”. En el proceso interpretativo se conjugaron tres elementos centrales: 1) proceso empático del sistema de enseñanza cultural derivado de la aceptación de aprender en lo propio; 2) diversificación del conocimiento y 3) alcance de aprendizajes significativos en los participantes sobre la propia cultura.

Palabras clave: Educación intercultural, experiencias, enseñanza de lo propio.

Experiences in Intercultural Educational Teaching: The “molinete” Educational Context

Abstract

The purpose of this study was to reveal experiences in the field of applying intercultural bilingual education at the National Educational

Unit "Molinete." The study was based on intercultural pedagogy principles and the right to intercultural education established in the Bolivarian Republic of Venezuela. Starting from the qualitative epistemology of the ethnographic study model, techniques of participant observation and in-depth interviews were used. Key informants were two teachers and three students from the "Molinete" educational institution. Three central elements were conjugated from the interpretive process: 1) the empathetic process of the cultural teaching system derived from acceptance of learning about one's own culture, 2) the diversification of knowledge and 3) the scope of significant learning in the participants about their own culture.

Keywords: Intercultural education, experiences, teaching about one's own cultural.

Introducción

La complejidad de las relaciones entre los grupos con diferencias etnolingüísticas ocurridas desde hace mucho tiempo a nivel de toda América, y aún presentes en la actualidad remite a buscar nuevas formas de explicación para los fenómenos de la interculturalidad y el multilingüismo. En virtud de que en el plano cotidiano, los modelos culturales y el uso alterno o simultáneo de varias lenguas atraviesan fronteras y se complementan de múltiples maneras.

No obstante, a pesar de que las lenguas y sobre todo las culturas originarias permanecen como referentes ideológicos de sus sujetos sociales, en el tiempo ha sido evidente, que éstas y los conocimientos ecológicos ancestrales fundamentados en la diversidad se están perdiendo a un ritmo cada vez mayor a causa de la expansión de los mercados, las comunicaciones y otros aspectos de la mundialización que imponen lenguas y culturas dominantes a expensas de las nativas (tradicionales).

En algunos países, los sitios tradicionales y sagrados están siendo explotados o han sido destruidos por la industria turística, los cuales no sólo son importantes a nivel espiritual y cultural, sino que también representan reservas ecológicas para la humanidad y que han sido resguardadas y protegidas durante milenios de años por las culturas indígenas.

Al respecto, el Fondo Mundial para la Naturaleza WWF (2000) señala que las lenguas habladas por los pueblos indígenas y tradicionales están desapareciendo con rapidez y con ellas el conocimiento ecológico, cosmogónico y cultural transmitido fundamentalmente en sus lenguas a través de la oralidad. Para este grupo de trabajo, la diversidad cultural es tan importante para la evolución de las civilizaciones como la biodiversidad lo es para la evolución biológica. Por ello, afirman que la celeridad con que se extinguen las lenguas es una amenaza en escala precedente para la extinción de la diversidad cultural.

En la República Bolivariana de Venezuela, la constitución y sus leyes establecen el derecho a la preservación de las lenguas y una educación intercultural bilingüe, orientando la interculturalidad como un eje transversal del sistema educativo nacional, lo cual obliga al Estado a promocionar en sus políticas públicas los valores y legados culturales tradicionales lingüísticos, la identidad de los pueblos indígenas así como el patrimonio cultural del Estado pluricultural, multiétnico y multilingüe.

Desde esta perspectiva de reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística en Venezuela, el sistema de enseñanza aún carece de lineamientos concretos para la educación diversa e intercultural. Uno de los cuestionamientos que más se presenta es la falta de material educativo para la enseñanza y pedagogía intercultural de las lenguas indígenas, instrumentos necesarios para que el docente pueda utilizar los dos códigos lingüísticos tanto de las lenguas indígenas como el español sin interrupción, así como conocer bien los conocimientos científicos sobre la cultura indígena.

Esta situación ha conllevado a múltiples debilidades en la implementación de la educación intercultural bilingüe en las escuelas indígenas, aunado a la falta de formación docente en el campo intercultural y bilingüe y una coordinación coherente de la política educativa por parte del Estado y sus instituciones. En este sentido, todas las acciones adelantadas en contextos educativos interculturales resultan en estos momentos un aporte para sistematizar

posibles propuestas o alternativas que coadyuven a fortalecer el sistema de educación intercultural.

En el caso concreto del Estado Zulia, éste se caracteriza por poseer la mayor densidad poblacional de sociedades indígenas, que dan como resultado la necesidad, de incorporar a estos pueblos al sistema educativo intercultural y propiciar el respeto de sus culturas, lenguas, historia y tradiciones, más allá de los niveles básicos de escolarización. Se presenta la experiencia en la Unidad Educativa Nacional El Molinete ubicado en el Municipio Guajira, en la cual se imparte a adolescentes miembros en su mayoría del pueblo wayuu la educación intercultural bilingüe tomando en cuenta todas las necesidades del educando.

En tal sentido, se orienta el estudio con el propósito de develar las experiencias vividas en la aplicación de la enseñanza desde la perspectiva intercultural con el fin de contribuir desde una aproximación teórica al enriquecimiento del sistema educativo nacional.

1. Sobre la Pedagogía intercultural

La investigación se orienta teóricamente en la pedagogía intercultural, la cual concibe la educación como construcción cultural llevada a cabo en ámbitos donde conviven referentes culturales diversos. Dicha diversidad se contempla como positiva, dada la posibilidad de enriquecimiento mutuo. Por cuanto, implica construir algo nuevo a partir de lo ya existente.

Desde este enfoque, se asume que la diversidad es la norma, ya que todo grupo humano es diverso culturalmente y puede ser descrito en función de sus características culturales. Ahora bien, no se trata de describirlo mediante categorías que lo definen en función de características estáticas, que están fuera de él (nacionalidad, lengua, religión, etnia, edad, sexo, entre otros), sino de sus diferentes formas de estar, ver y construir el mundo, la realidad, sus relaciones con los demás.

Tal como lo refiere, Aguado (2003:63)

La reflexión sobre la educación, es entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia.

Por otra parte, la noción de interculturalidad, introduce en la pedagogía una perspectiva dinámica de la diversidad cultural. Por cuanto, la propuesta intercultural se centra en el contacto y la interacción, la influencia mutua, esto es, en formas de interacción sociocultural cada vez más intensas y variadas en un mundo cambiante debido a la globalización económica, política e ideológica, y a las innovaciones en comunicaciones y transportes de datos, de información, de personas, y mercancías.

Es evidente que las propuestas interculturales en educación encuentran su lugar en ámbitos de educación no formal (animación sociocultural, formación permanente, educación social) y tiene en el sistema educativo su principal reto. Por ello, Jiménez y Margenesis y Giménez (2000) indican que no debe olvidarse a lo intercultural como una categoría en proceso de construcción y a la pedagogía intercultural un campo emergente. Dicho de esta manera, el estudio se enfoca con una apertura flexible a las posibles nuevas definiciones encontradas.

2. Acerca del método de estudio

El estudio se sustentó en el enfoque cualitativo del método etnográfico. Para Martínez (2009), el diseño de este tipo estudio se caracteriza básicamente por ser un enfoque exploratorio de apertura mental ante un problema a investigar con una participación di-

recta del investigador en el medio social a estudiar. El mismo capta los eventos con el significado que tienen para quienes están en ese medio, valiéndose de un marco interpretativo que destaca el papel importante del conjunto de variables en su contexto natural y sistema funcional, de una forma descriptiva y profunda presenta los resultados, permitiendo al lector la vivencia de la realidad abordada.

En este caso, se aplica para comprender las significaciones existentes en la enseñanza intercultural bilingüe en el contexto educativo "Molinetete", desde la vivencia profunda con los miembros de la comunidad docente y estudiantil. Se entrevistó a dos docentes de aula wayuu y tres estudiantes miembros de la comunidad educativa, todos hablantes de su idioma materno, el wayuunaiki.

El contexto educativo lo constituye la Unidad Educativa Nacional, localizada en la parroquia Elías Sánchez Rubio, sector "El Molinete" del municipio Guajira del Estado Zulia. Dicha institución atiende el bachillerato hasta el quinto año de ciencias, albergando unos 300 jóvenes, en su mayoría wayuu.

Considerando lo expresado por Moreno (2002), que el modo de aprehender la realidad cultural exige como condición previa, el acompañamiento, es decir, el compartir, la vivencia con el mundo de la persona cuyo sistema de valores, normas, creencias y símbolos se busca comprender, se establecieron encuentros con los jóvenes y docentes entrevistados en el mismo contexto educativo y se realizaron las observaciones de campo diariamente durante el desarrollo de las clases semanal sin afectar su planificación cotidiana.

La investigación siguió el proceso de categorización y teorización propuesto por Martínez (*ob. cit.*); como el proceso de clasificación que exige una condición previa; el esfuerzo del investigador de "sumergirse" mentalmente en los datos recopilados, a fin de acercarse lo más posible a la realidad allí expresada, con el propósito de reflexionar acerca de la situación vivida y efectuar así una visión integral en el proceso de clasificación de la información recogida.

En este sentido, y en virtud de que esta investigación se realizó en un tiempo determinado y la recopilación de la información estuvo supeditada a dicho tiempo, se estableció un límite en el pro-

ceso de categorización, tomando sólo la información obtenida durante la aplicación de los instrumentos de recolección seleccionados en este estudio. Es así como se presentan a continuación las aproximaciones construidas en el proceso reflexivo.

3. Interpretando la experiencia

Partiendo de un proceso profundo de reflexión sobre la construcción de las categorías teóricas develadas en la vivencia y el contacto interactivo con los otros, nos aproximamos en los siguientes hallazgos:

3.1. Reaprendiendo de lo propio

Según lo expuesto por Margenesis y Giménez, (2000) sobre la consideración de que el término de interculturalidad es todavía una categoría en proceso de construcción y lo pedagógico en este campo es un campo emergente, nos atrevemos a señalar que en el marco de este sistema es válido construir nuevas categorías en la cual se inserta esta de *reaprendiendo lo propio*. En tal sentido se puede deducir que aún cuando el docente intercultural de la institución educativa de Molinete, es conocedor plenamente de la cultura wayuu, o su cultura, también está reaprendiendo lo propio. Éste se enseña a los estudiantes formalmente en sus clases, con sus estrategias, lo hace identificándose y reidentificándose plenamente como wayuu en un solo proceso dialógico constructivo.

Ello se puede evidenciar en los siguientes relatos:

...Sí, es importante porque el profesor nos habla en wayuunaiki y nos explica bien sobre nuestra lengua materna, nuestra cultura wayuu y todo lo que tiene que ver con ella y así, nuestros compañeros también aprenden los que no son wayuu de nuestra cultura y tradiciones (E2:24-34).

...en la institución se siente armonía y los jóvenes ahora se sienten más identificados por que hay un docente con ellos que es wayuu, que habla como ellos, vive como ellos y tiene esa oportunidad de conversar en su propio idioma y que lo hace sentir más bien (ED1:211-214).

...Yo, también, empecé a estudiar el idioma wayuunaiki, en el liceo porque tampoco lo sabía leer y escribir, entonces a partir de los talleres que recibí, empecé a aprender esta parte, ya que yo hablaba mi lengua, pero no la sabía ni leer ni escribir, acuérdate que la aprendemos distinto a como yo aprendí el idioma español, que se hace a través del abecedario, mientras el wayuunaiki se hace a través de la transmisión oral. Bueno y fue así como a través de estas clases que conozco más de mi identidad (E1:75-80).

... Cuando mantienen su cultura en el hogar y otros que no la tienen, otros que la han perdido, el aporte es un aprendizaje colectivo del que sabe wayuunaiki, esté ayuda al que no sabe; el que solamente entiende empieza a soltar su lengua para seguir mejorando su idioma. (1:166-173).

De igual manera se ilustra en la siguiente nota de campo:

...se observa como se acercan un par de alumnos, hablando en su lengua materna de manera muy espontánea sin prejuicio alguna, mientras sentado otro grupo conformado por dos jóvenes y tres chicas debajo de un árbol muy pequeño, se refieren a ellos como "los a'laula del salón". En idioma español significa abuelos, ancianos, sabios. Es decir, quisieron decir, los sabios del salón.
(NC: 3:64-73)

De acuerdo al extracto del testimonio presentado y las notas de campo, esa enseñanza impartida no es diferente a ellos, es propia de los estudiantes y de los docentes, por ello se afirma, los intervinientes de ese proceso reaprenden de lo propio.

3.2. Diversificación del conocimiento

Los estudiosos de la materia afirman que en el proceso de interculturalidad, se relacionan varias culturas, las cuales pueden convivir en un mismo territorio o espacio sin discriminación alguna, ambas culturas aprenden uno del otro y practican sus propias lenguas.

De esta manera, cuando se aplica la educación intercultural se crea y gesta la diversidad del conocimiento aprehendido en el tiempo y espacio educativo, puesto que ya no está limitado a una sola razón, sino contrariamente al reconocimiento de otras verdades existentes en el campo cotidiano en este caso del mundo guajiro o wayuu.

Tal como se expresa en los siguientes testimonios:

... La educación intercultural lo que hace es mantener el equilibrio entre ambas culturas que ninguna se imponga sobre otra, sino que se pueda convivir en forma sana y en paz entre dos culturas o demás culturas en el desarrollo de la enseñanza de los educandos; y sobre todo preservando su cultura cada pueblo y para ellos es necesario la educación intercultural bilingüe. (E1:62-71).

...Es importante para la institución que los chicos entiendan que en esta comunidad y en las comunidades de ellos hay diversas culturas sobre todo la comunidad indígena, que tiene un impacto con la cultura criolla. Que ahora tenemos esa visión de que podemos seguir perviviendo en el convivir con otra persona sin avergonzarnos de lo que somos y además sentirse identificados con la cultura de cada quien. (E1:218-229).

Así mismo se constata en el relato de una joven estudiante cuando dice:

...desde muy pequeña, teniendo como cinco años creo yo y me acuerde que mi mamá me hablaba en Wayuunaiki palabras cortas, no sabía que decir en el momento pero cuando fui creciendo pude entender lo que ella me decía... y ahora aquí en la clase de wayuunaiki del profesor Héctor así lo entiendo y lo aprendí a escribir y todo... (E2:98-106).

De igual manera, expresan los docentes:

...La educación intercultural bilingüe es un hecho que poco a poco en el caso venezolano ha ido madurando, y tenemos la particularidad como pueblo wayuu de compartir experiencias con la gente de Colombia que son nuestros hermanos wayuu pero que lamentablemente nos dividieron, pero ellos

están allá también desarrollando el proceso de enseñanza de la educación intercultural desde el punto de vista de ellos como etnoeducación y que compartimos con ellos nuestras experiencias significativas.

Uno de los aspectos que más reafirma esta experiencia es la presencia de la diversificación del conocimiento y la apertura a una nueva forma de concebir la realidad a través de la concepción de la diversidad, tal como lo orientan las sociedades latinoamericanas actualmente y de acuerdo a sus derechos legalmente reconocidos en constituciones políticas y legislaciones respectivas.

3.3. Alcances del proceso de enseñanza intercultural

Según Mosonyi, (2006) se vive en un momento histórico en el que tiene lugar una especie de relanzamiento del mundo indígena, en este contexto no escapa la Etnoeducación o la Educación Intercultural Bilingüe. En la revisión de los testimonios ello está presente, cuando los educadores reflexionan lo siguiente:

...Los logros es que se ha visto dentro de la institución las ganas de aprender sobre la cultura wayuu y otras también, los jóvenes no les da vergüenza de ser wayuu y ahora se sienten más identificados por que hay un docente con ellos acompañándolos en este aprendizaje, ellos preguntan y quieren saber más, ya las horas asignadas a la semana no son suficiente (ED1:201-210).

Este relato coincide con lo señalado por Mosonyi (2006) sobre la existencia de una práctica emergente en el campo de la educación venezolana. Es decir, este estudio devela una gran expectativa que ha creado la aplicación del sistema educativo intercultural en la institución de Molinete. Se puede validar en la siguiente interacción de los investigadores con las entrevistadas:

I: ¿Qué sería de ti hoy, si tú no hubieses pasado por todas esas actividades?

E: Yo creo que no estuviese hoy tan clara en mi identidad, como me siento hoy. Porque ¿que pasa en la escuela con el

indígena? Que uno no recibe, o por lo menos, en lo particular yo no recibí ninguna formación sobre mi identidad wayuu en otro momento, sino contrariamente recibí formación que en si matemática, biología, pero ahora también hablamos de mis bailes, mis tradiciones, mi ley guajira, mi idioma, y me sentí muy bien con eso. Y sé que cuando vengan a estudiar mis hermanos ellos también se van a sentir bien.

...como docente te puedo decir, o expresar mi mayor felicidad cuando esos muchachos, andan por el pasillo, conversando, en Wayuunaiki (su idioma materno) y no se les siente avergonzados, no sé como vayan a comportarse cuando salgan de aquí y vayan a la universidad, pero lo que si te puedo asegurar, es sobre que ahorita ellos se sienten orgullosos de lo que son (E2:92-101).

La transmisión oral de la cultura wayuu es muy rica y diversa, puesto que no sólo se aprende el idioma, también las pautas de crianzas, las relaciones familiares, sus costumbres y modo de vida, el calendario productivo, entre otras más, por ello, tales expresiones de satisfacción de los entrevistados validan los alcances del proceso de enseñanza intercultural.

En este escenario, la enseñanza del patrón cultural de los wayuu es dada por etapas según las edades de los jóvenes de la zona. Ya que, desde que estos nacen y crecen, los conocimientos ancestrales, son enseñados por abuelos, tíos, de forma permanente, de acuerdo a ello el sistema de enseñanza debe ir cubriendo todos los aspectos según las necesidades concretas.

En el caso de los wayuu, se caracterizan por ser una sociedad matrilineal, es decir, se recibe la condición de wayuu por vía de la madre y socialmente se agrupa en torno a la familia social de ésta. Por ello, cuando el niño o joven wayuu se introduce en el contexto educativo, es importante reforzar dichos conocimientos que se traducirán no sólo en conocimientos básicos sino también en los aprendizajes significativos. Por ejemplo cuando este joven relata lo siguiente se devela dichos aprendizajes:

...Sí he aprendido cosas nuevas como son: las plantas medicinales wayuu, que yo no sabía nada de eso, el tejido de los chinchorros, los clanes, el árbol familiar y las costumbres wayuu, no le tomaba interés, pero ahora lo veo tan importante para mí y también para mi grupo familiar, así con la ayuda mi mamá puedo realizar tejidos (E2:44-54).

Estos testimonios se confrontaron con las notas de campo en las cuales se encuentra las siguientes coincidencias en el discurso.

...Haciendo un recorrido por las comunidades del instituto educativo molinete, se observó un apego a la práctica cultural de los wayuu, con instrumentos de tejidos apilados en las casas para la elaboración del tejido. Colgaban del techo de palma dos horcones que estaban unidos por el hilo enrollándola como algo cotidiano, en el fondo se escuchaban las carcajadas de varios niños jugando (NC 3:36-47).

Al respecto, Margenesis y Giménez, (2000) considera que las propuestas interculturales se circunscribe al ámbito de la educación no formas, es decir a las actividades de animación sociocultural, formación permanente, educación social, entre otros. Esto lo convierte en un reto para el sistema educativo. Por ende, en el reconocimiento de lo propio y particular, lo que se parece o asemeja, los aproxima a los otros, convirtiéndose ello en un conocimiento signifiicante para el mismo. En este caso, la entrevistada nos comenta:

... cerca de mi casa hay un grupo de familia bastante numeroso ellos dicen que pertenecen a los añú, pero están mezclados también con otras culturas y en las casas de cada familia ellos realizan los trabajos artesanales de cada cultura y así intercambian las costumbres y los hombres se van a la pesca con los muchachos y así les enseñan otra manera de trabajar aparte de labrar la tierra para el cultivo de sus propios alimentos como la yuca, el plátano, maíz y otras cosas más (E2:132-146).

En este caso el joven estudiante de la Unidad Educativa Molinete identifica sus elementos con los próximos al mismo, alcanzando los aprendizajes significativos logrados a través de la aplicación de la educación intercultural bilingüe.

Siguiendo lo planteado por Aguado (2003) sobre concebir la igualdad de oportunidades, que implica un equilibrio entre lo formal e informal, individual y grupal, proceso y producto, diversidad y unidad, el proceso experimentado por los jóvenes wayuu del contexto educativo “Molinete”, se da en un sistema equitativo de aprendizaje, ya que aprenden el sistema de enseñanza occidental, pero también tienen presente la realidad específica. En este caso no sólo los estudiantes están adquiriendo herramientas para reforzar su identidad en su relación con los otros sino que los docentes están siendo competentes con propiciar las bases del diálogo intercultural con los otros, tal como lo expresa los principios de la pedagogía intercultural.

Por ello, se denota la presencia de una nueva visión en el campo educativo de las zonas indígenas que promueven, además de fortalecer el idioma y las costumbres de los jóvenes estudiantes de bachillerato. De esta manera se denota el alcance real en el tiempo y espacio descrito del proceso de enseñanza cultural.

4. Aproximaciones y reflexiones

En el proceso de análisis interpretativo de las experiencias sobre la enseñanza intercultural en el contexto educativo de “Molinete” se develó lo siguiente:

El proceso de enseñanza intercultural comporta una mirada hacia lo propio, hecho que determinó la construcción categórica de este estudio denominada *reaprendiendo de lo propio*. Por cuanto, cuando los docentes orientan la enseñanza a los estudiantes, con sus propias estrategias, todo esto lo hace en un proceso dialógico constructivo de los saberes propios y nuevos.

Así mismo el estudio develó la presencia de la *diversificación del conocimiento* propuesta por la educación intercultural bilingüe aplicada en el contexto “Molinete”, ya que a través del recorrido observado y los testimonios descritos se vivenció que los jóvenes estudiantes no sólo reciben aspectos de la educación formal sino también aspectos de la cultura de origen y nativa del pueblo

wayuu, lo que les permite visualizar la diferencia entre las culturas existentes.

Otro aporte de la interpretación fue detectar los *alcances del proceso de enseñanza intercultural* en la experiencia "Molinete", una de las más evidentes son las expectativas creadas por la aplicación de la educación intercultural tanto en el docente como en los discentes de la institución educativa.

En este proceso reflexivo, es pertinente destacar la importancia que representó en la experiencia analizada, que el docente fuera conocedor de la cultura wayuu y sus costumbres, hecho que permitió dinamizar la didáctica y lograr los aprendizajes significativos que ampliamente fueron descritos en el análisis de la interpretación.

En este sentido, se evidenció un alcance real y concreto de los aprendizajes significativos en los educandos de la institución educativa de "Molinete". También se propició el reconocimiento de la diversidad y el respeto de las otras culturas existente y se posibilitó, tal vez en el tiempo, las relaciones interculturales.

No obstante, como reflexión final, muy a pesar que el estudio nos muestra una realidad positiva para los intervinientes de la experiencia observada, pareciera que dicha enseñanza intercultural, sólo es válida para los indígenas, ya que en el mismo municipio y parroquia hay otros liceos educativos y no se aplica la educación intercultural bilingüe. Surge la siguiente interrogante: ¿Qué pasa? cuando el otro que no es indígena o wayuu no lo preparan en función de esas otras culturas, de una manera más próxima que le permita comprender las grandes diferencias de la sociedad.

Esa respuesta no la tenemos porque la situación es bien compleja, entendemos entonces que la interculturalidad como eje transversal del sistema educativo nacional se aplica de manera parcial para un sector de la sociedad, es decir, los indígenas, wayuu o contextos educativos como "Molinete" y no en toda la sociedad que va a ser la principal base para el establecimiento de las relaciones interculturales.

De acuerdo a lo planteado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y sus leyes vigentes en materia de dere-

cho intercultural y bilingüe, queda mucho por hacer para garantizar en el tiempo el cumplimiento de tales derechos.

5. Algunas recomendaciones

De acuerdo al proceso vivido por los investigadores surgen una serie de ideas que nos atrevemos a asomar para orientar posiblemente los procesos de aplicación de la enseñanza educativa intercultural.

Es indudable que debe seguirse aplicando en los contextos educativos con presencia indígena, como es el caso de “Molinete”, la enseñanza y pedagogía intercultural pero debe extenderse a otros contextos educativos semi-rurales y urbanos.

Hay que seguir propiciando la formación y especialización de los docentes en Educación Intercultural Bilingüe, para una mejor aplicación de la educación emergente. Para ello, están convocadas todas las instituciones educativas de educación universitaria sean públicas o privadas.

Los educadores, que están viviendo estas experiencias de educación intercultural, tienen que hacer el esfuerzo por sistematizar sus experiencias y contribuir con el mejoramiento del sistema a través de sus propios análisis y reflexiones.

Referencias Bibliográficas

- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Editorial Mc Graw-Hill.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (2000). Gaceta Oficial No. 5.453 Extraordinaria. Caracas.
- FONDO MUNDIAL PARA LA NATURALEZA WWF. (2000). Informe anual. Disponible en: <http://tierraamerica.net/2000/1126/noticias.html>. Consultado el 08 de Noviembre del 2010.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2009). Gaceta oficial N0 5.929. Caracas.

- LEY ORGÁNICA DE PUEBLOS Y COMUNIDADES INDÍGENAS (2005). Gaceta oficial No 38.344. Caracas.
- MARGENESIS, G. Y GIMÉNEZ C. (2000). "Grupo Étnico". En guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Catarata-comunidad de Madrid.
- MARTÍNEZ, M. (2009). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- MORENO, A. (2002). *Historias de Vida e Investigación*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares (CIP). Colección Convivium, Minor # 2.
- MOSONYI, E. (2006). *Aspectos de la Génesis de la Educación Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas de Venezuela*. Caracas: Editado en los talleres Grabados Nacionales S.A.



Revista de Artes y Humanidades UNICA
Volumen 12 N° 1 / Enero-Abril 2011, pp. 52 - 67
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

Investigación y responsabilidad social en la universidad venezolana

COLMENARES DE EIZAGA, Miriam
ARMAS ALBORNOZ, María

*Universidad Rafael Belloso Chacín
profesora.miriam@hotmail.com, maelenarmas@hotmail.com
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela*

Resumen

El propósito del presente trabajo consistió en evaluar estrategias para desarrollar la responsabilidad social de las universidades nacionales con base en actividades de investigación. El tipo de estudio fue documental, de campo y evaluativo, empleándose un diseño mixto (bibliográfico y de campo) y no experimental transeccional. Para recolectar los datos se utilizaron guías de observación documental y se aplicó un cuestionario a veinte investigadores de la Universidad Rafael Belloso Chacín del Estado Zulia. Los datos obtenidos fueron procesados a través de técnicas de la estadística descriptiva y del análisis crítico. Los resultados evidenciaron que se hacen esfuerzos por cumplir con la responsabilidad por medio de la investigación, pero aún deben plantearse niveles de compromiso con la comunidad. Éstas deben dirigirse fundamentalmente al diagnóstico de necesidades sociales para posteriormente formular proyectos, programas y redes de proyectos dirigidos a satisfacer dichas necesidades.

Palabras clave: Estrategias, responsabilidad social universitaria, actividades de investigación.

Recibido: Julio 2009

Aceptado: Enero 2010

Research and Social Responsibility in the Venezuelan University

Abstract

The objective of this research was to evaluate strategies for developing social responsibility in national universities based on research activities. The study was documentary, evaluative, non-experimental and based on field work, using a mixed design. To collect data, observation charts and a questionnaire were applied to twenty researchers at the Rafael Belloso Chacín University, State of Zulia. Data was processed through descriptive statistics and critical analysis. Results showed that efforts are being made to comply with social responsibility through research activities, but levels of commitment to the community must still be established. These should be directed fundamentally to the diagnosis of social needs to later formulate projects, programs and networks of projects leading to satisfy such needs.

Keywords: Strategies, university social responsibility, research activities.

Introducción

Desde el punto de vista ético las instituciones educativas tienen un gran compromiso social por el mismo hecho de ostentar un rol relevante en la comunidad. Per se, la educación de los ciudadanos constituye la mejor prueba de que se ejecutan actividades en pro de la sociedad. No obstante, se debe ir más allá; los centros educativos tienen que involucrarse de manera estrecha y comprometida con las comunidades, apoyándolas y apoyándose en ellas.

Por otra parte, en 1998 en París, se produjo el documento titulado: “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, en cuyo artículo 1º se enuncian las funciones de la Educación Superior, destacando la de educar, formar y realizar investigaciones.

En el literal c) de este mismo artículo se señala además dentro de las funciones: “promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación, y como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades” (Documento en línea).

Sin embargo, a pesar de la importancia de la interacción con la sociedad que la Ley de Universidades (1970) consagra a través de la extensión, pareciera que en estas instituciones no se termina de alcanzar un nivel aceptable en este sentido. Los productos de la investigación se quedan, en la mayoría de los casos, en las mismas universidades, y si salen, no es precisamente para abordar requerimientos sociales, sino para incrementar las credenciales y el prestigio de sus autores.

Partiendo de estas consideraciones, es importante abordar el estudio de aspectos relacionados con el rol social que corresponde a las universidades nacionales, especialmente en referencia a la utilización de los productos de la investigación en actividades que coadyuven al beneficio de la comunidad. Los objetivos de la presente investigación son:

- Distinguir los propósitos de la responsabilidad social de las universidades.
- Diagnosticar la situación actual del cumplimiento de la responsabilidad social a través de la investigación, en una universidad regional.
- Formular estrategias para el cumplimiento de la responsabilidad social universitaria con base a las actividades de investigación.

1. Responsabilidad social universitaria

La responsabilidad social como concepto se viene manejando desde hace algún tiempo en el mundo empresarial; en el ámbito universitario también ha comenzado a reflexionarse sobre este tema.

Las universidades no pueden quedarse rezagadas en torno a las discusiones que actualmente se fomentan en torno a la responsabilidad social. No obstante, deben precisarse los modos como estas organizaciones deben desarrollar estrategias para cumplir con su rol en pro de la sociedad, sin repetir patrones propios de la responsabilidad social empresarial (Vallaey, sf, documento en línea).

La responsabilidad social puede (y quizás debe) incluirse en los currículos universitarios, pero el compromiso de los institutos de educación superior con la sociedad no puede quedarse allí. Al respecto, Delgado (2007), señala que la responsabilidad social universitaria no puede concebirse como asignatura más, sino como la organización y desarrollo de actividades directas y tangibles que generen en los alumnos una conciencia de su capacidad individual y colectiva para orientar sus acciones en beneficio de la sociedad.

Martínez y Picco (sf, documento en línea) entienden la responsabilidad social universitaria como el conjunto de acciones que emprenden esos centros de Educación Superior como resultado de la ejecución de su proyecto institucional, en las cuales declaran la orientación y coherencia de los valores y actividades dirigidas a la búsqueda del bienestar y felicidad de los seres humanos, y la consolidación de una sociedad más justa y equilibrada, con objetivos de largo plazo que permitan lograr condiciones necesarias y suficientes para que la tierra sea un hogar confortable para las futuras generaciones.

Las universidades entre sus diversas facetas funcionan como un termómetro ante los procesos que ocurren en la sociedad, sobre todo en lo referente al respecto por los valores éticos y los derechos humanos. De acuerdo con De la Isla (1998), la Educación Superior debe funcionar obrando en correspondencia con la realidad de un hombre que muchas veces se siente usado y angustiado en su entorno social. Por su parte, el profesor Vallaey (documento en línea) agrupa en cuatro rubros los impactos que la universidad puede producir hacia ella misma y hacia la sociedad:

- Impactos de la gestión organizacional: se generan sobre el personal (obreros, empleados y estudiantes) y los estudiantes. Incluyen políticas de bienestar social y protección del ambiente.
- Impactos educativos: responsabilidad sobre la formación ciudadana de los estudiantes, orientándolos sobre la manera de entender e interpretar el mundo, comportarse en él y valorarlo.

- Impactos cognoscitivos y epistemológicos: se orienta la producción de saberes y nuevas tecnologías, influyéndose sobre la forma de concebir la ciencia, la verdad, la racionalidad, la utilidad, la legitimidad, entre otros valores.
- Impactos sociales: la universidad repercute en el desarrollo social, económico y político. Puede promover (o perturbar) el progreso, la creación de capital social y la vinculación de la educación de los estudiantes con la realidad social externa.

2. Metodología

El presente trabajo se enmarca en las modalidades de investigación evaluativa, documental y de campo. El diseño empleado fue de tipo no experimental, transeccional y mixto.

Las técnicas para recolectar los datos fueron la observación documental y la encuesta. Los contenidos de tipo bibliográfico se recopilaron en guías de observación documental y los datos de campo a través de un cuestionario aplicado a 20 investigadores de la Universidad Rafael Belloso Chacín. Dichos datos fueron procesados a través de técnicas cualitativas: análisis de los contenidos y crítico; cuantitativos: cálculo de frecuencias.

3. Situación actual de la responsabilidad social con apoyo en la investigación en la Universidad Rafael Belloso Chacín

La información solicitada a los investigadores giró en torno a los siguientes elementos:

Proyectos de investigación.

Líneas de investigación.

Relación investigación – extensión – responsabilidad social.

Financiamiento y estímulo a las actividades de investigación en correspondencia con la responsabilidad social.

Formación de investigadores.

El análisis de los datos obtenidos arrojó los siguientes resultados:

– **Proyectos de investigación**

Indicador: Consideración de las necesidades de la comunidad para la formulación de proyectos de investigación del programa académico.

Tabla 1
Consideración de las necesidades de la comunidad

En los proyectos de investigación del personal académico			En los proyectos de investigación de los estudiantes, conducentes a trabajos de grado		
Siempre	Algunas veces	Nunca	Siempre	Algunas veces	Nunca
3 (15%)	11 (55%)	6 (30%)	3 (15%)	10 (50%)	7 (35%)

Fuente: Colmenares y Armas (2008).

De acuerdo con estos resultados, los investigadores respondieron que en la mayoría de los casos las necesidades de la comunidad sólo se consideran algunas veces o nunca para formular proyectos de investigación (de los profesores y los estudiantes).

– **Líneas de investigación**

Indicador: Viabilidad de ejecución de proyectos de investigación relacionados con el cumplimiento de la responsabilidad social de la Universidad basándose en las actuales líneas de investigación.

Tabla 2
Cumplimiento de la responsabilidad social y líneas actuales de investigación de los programas

Grado en el que permiten ejecutar proyectos relacionados con el cumplimiento del compromiso social de las universidades			Grado en el que se tomaron en consideración requerimientos de la sociedad para formularlas		
Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
5 (25%)	9 (45%)	6 (30%)	5 (25%)	10 (50%)	5 (25%)

Fuente: Colmenares y Armas (2008).

Como se puede notar, los resultados presentan gran similitud; los investigadores señalan que las actuales líneas de investigación sólo en mediano o bajo grado permiten lograr el compromiso social de la Universidad, lo cual en parte se debe a que en esa misma proporción se consulta a la sociedad para definir dichos lineamientos. Obviamente, en la medida en que se profundicen los contactos con las comunidades, será más viable satisfacer necesidades colectivas.

Indicador: Consideración de ejes temáticos sobre responsabilidad social en una futura revisión de las líneas de investigación.

Tabla 3
Ejes temáticos que pudieran ser considerados en una próxima revisión de las líneas de investigación

Ejes temáticos	Nº de respuestas favorables
Desarrollo humano, calidad de vida y bienestar social	16
Desarrollo cultural y formación de los ciudadanos	16
Desarrollo de la función pública y privada	15
Desarrollo técnico-científico sostenible	14
Desarrollo de la capacidad docente	12
Desarrollo económico y generación de empleo	10
Capital humano	4

Fuente: Colmenares y Armas (2008).

La Tabla 3 resume la opinión de los investigadores en relación con los ejes temáticos que se pudieran tomar en cuenta en una revisión de las líneas de investigación, a través de las cuales se incrementa la responsabilidad social.

Indicador: Alcance de la responsabilidad social universitaria.

Tabla 4
Límites de la Responsabilidad Social de las universidades

La responsabilidad social debe ir más allá de la participación individual y voluntaria en actividades de extensión		La responsabilidad social puede funcionar como un eje que vincule la investigación y la extensión de la investigación		Las demandas sociales pueden detectarse a través de la extensión y sistematizarse por medio de la investigación	
De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
18 (90%)	2 (10%)	19 (95%)	1 (5%)	16 (80%)	4 (20%)

Fuente: Colmenares y Armas (2008).

Puede apreciarse que casi la totalidad de los investigadores estuvieron de acuerdo en asignarle un rol fundamental a la responsabilidad social en relación con la investigación y la extensión, considerando que, por una parte, debe ir más allá de la participación en actividades de extensión y, por la otra, puede funcionar como un eje que vincule la investigación y la extensión.

Indicador: Participación en programas conjuntos.

Tabla 5
Organizaciones o grupos con los que se pudieran desarrollar programas conjuntos de responsabilidad social

Organizaciones o grupos	Nº de respuestas favorables
Empresas privadas	16
Organismos adscritos a las alcaldías	10
Organismos adscritos a la Gobernación del Estado	9
Asociaciones empresariales	9
Otras universidades	8
Organismos adscritos a los ministerios	6
Colegios profesionales	4
Comunidades cercanas	3
Asociaciones civiles	3
Consejos comunales	2
Asociaciones de vecinos	2

Fuente: Colmenares y Armas (2008).

La precedente tabla especifica los tipos de organizaciones consideradas por los investigadores para desarrollar posibles programas conjuntos de responsabilidad social. Es de hacer notar que en mayor medida fueron distinguidas algunas relacionadas con el área económica y política: empresas privadas, alcaldías, gobernación y asociaciones empresariales. Paradójicamente, las comunidades o grupos sociales fueron seleccionadas en menor grado.

Indicador: Difusión de los resultados de la investigación.

Tabla 6
Divulgación en la comunidad de los resultados de la investigación

Los resultados de las investigaciones se hacen llegar a comunidades e instituciones públicas y privadas para ser considerados en la solución de sus problemas.			El programa académico implementa diversos mecanismos para garantizar que los resultados de las investigaciones sean conocidos por la comunidad.		
Siempre	Algunas veces	Nunca	Siempre	Algunas veces	Nunca
1 (5%)	13 (65%)	6 (30%)	3 (15%)	11 (55%)	6 (30%)

Fuente: Colmenares y Armas (2008).

Resulta evidente la correspondencia entre los datos anteriores: sólo algunas veces o nunca los resultados de las investigaciones se hacen llegar a comunidades o instituciones públicas y privadas, para ser consideradas en la solución de sus problemas; de la misma manera, sólo algunas veces o nunca se implementan diversos mecanismos para garantizar que los resultados sean conocidos por la comunidad.

- Financiamiento y estímulo a las actividades de investigación en correspondencia con el cumplimiento de la responsabilidad social.

Indicador: Financiamiento a la investigación considerando los aportes de proyectos involucrados con el compromiso social.

Tabla 7
Financiamiento a proyectos dirigidos a beneficiar a la comunidad

Los organismos que financian la investigación en las universidades deberían privilegiar el apoyo a proyectos relacionados con compromisos sociales.			Es pertinente la creación por parte de las universidades de un fondo para apoyar el desarrollo de proyectos comunitarios.		
De acuerdo	Mediana-mente de acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Mediana-mente de acuerdo	En desacuerdo
15 (75%)	5 (25%)	-	20 (100%)	-	-

Fuente: Colmenares y Armas (2008).

Se tiene entonces que la mayoría de los investigadores está completamente de acuerdo en que se privilegien los proyectos relacionados con la responsabilidad social, para su financiamiento. A pesar de que algunos (25%) sólo están medianamente de acuerdo con esto, sí comparten la idea de que es pertinente la creación por parte de las universidades de un fondo para apoyar el desarrollo de proyectos comunitarios.

Indicador: Estímulo a los investigadores cuyos proyectos benefician a comunidades.

Tabla 8
Implementación de reconocimientos por aportes sociales

Análisis	Criterios			
	FA	FR	FAAc	FRAc
De acuerdo	17	85%	17	85%
Medianamente de acuerdo	2	10%	19	95%
En desacuerdo	1	5%	20	100%
Total	20	100%		

Fuente: Colmenares y Armas (2008).

Según la anterior tabla, la gran mayoría de los investigadores aprueba la implementación de reconocimientos por aportes sociales.

- Formación de investigadores

Indicador: Discusiones con los estudiantes en relación con valores éticos y sociales, y teorías recientes sobre responsabilidad social.

En cuanto a la discusión con los estudiantes de los valores éticos y sociales del Vicerrectorado Académico de la URBE, la opinión mayoritaria fue que esto sólo se hace algunas veces. La referente a la frecuencia con la cual se discuten tendencias actuales sobre la responsabilidad social universitaria, la opinión fue mucho más favorable; un número bastante elevado de los encuestados (80%) señaló que esto se realiza siempre o algunas veces.

Tabla 9
Discusión de valores y tendencias actuales sobre
responsabilidad social universitaria

Los valores éticos y sociales que sustentan las políticas del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Rafael Beloso Chacín se discuten con los estudiantes.			Los investigadores discuten acerca de tendencias actuales sobre la responsabilidad social universitaria.		
Siempre	Algunas veces	Nunca	Siempre	Algunas veces	Nunca
5 (25%)	10 (50%)	5 (25%)	8 (40%)	8 (40%)	4 (20%)

Fuente: Colmenares y Armas (2008).

4. Formulación de estrategias para el cumplimiento de la responsabilidad social universitaria a partir de actividades de investigación

Si se tiene como norte plantear estrategias que coadyuven al cumplimiento de la responsabilidad social universitaria con apoyo en las actividades de investigación, deben considerarse aspectos propios o relacionados con: proyectos y líneas de investigación, relación investigación – extensión – responsabilidad social, financiamiento y estímulo a las actividades de investigación en correspondencia con la responsabilidad social, y la formación de investigadores.

En este orden de ideas, con base en los argumentos de los autores consultados y los datos obtenidos a través del instrumento aplicado, se plantean las siguientes estrategias que pudieran ser consideradas por los programas académicos de postgrado:

- Diagnóstico continuo y permanente de las necesidades de la comunidad para incluirlas en la planificación de diversas actividades involucradas con la investigación universitaria.
- Incremento de la participación de los investigadores en proyectos tendientes a la solución de problemas comunitarios.

- Actualización de las líneas de investigación de los programas académicos tomando en cuenta, entre otros aspectos, el cumplimiento de la responsabilidad de la Universidad con la sociedad.
- Vinculación de manera efectiva la investigación, la extensión y la responsabilidad social desarrollando iniciativas conducentes a la:
 - Ampliación del alcance de la responsabilidad social de la Universidad reconociendo que: (a) se debe concebir como un conjunto de acciones orientadas al beneficio de la comunidad, que van más allá de la participación individual y voluntaria en actividades de extensión, y desarrolladas en el marco de proyectos sociales; (b) constituye un eje de enlace de la extensión y la investigación, dado que necesidades sociales detectadas a través de la primera pueden ser sistematizada y solucionadas por medio de la segunda.
 - Participación de los investigadores en programas conjuntos entre la Universidad y organizaciones relacionadas con el ámbito de desempeño de los diferentes programas académicos, interesadas en recibir ayuda para satisfacer necesidades que las afecten.
 - Elaboración de listados de las organizaciones, comunidades o grupos a los cuales pueden apoyar los programas académicos.
 - Implementación de mecanismos que garanticen la difusión de los resultados de la investigación entre comunidades que puedan servirse de los mismos.
 - Ejecución de acuerdos con comunidades o instituciones públicas o privadas que soliciten a los programas académicos la prestación de servicios de asesoría y asistencia técnica.
- Financiamiento de proyectos de investigación que aborden problemáticas sociales.

- Estímulo de la participación de los investigadores en proyectos comunitarios, a través de:
 - Creación de programas de premio y estímulo para investigadores que ofrezcan aportes sociales a través de sus proyectos.
 - Financiamiento a los investigadores que deseen asistir a eventos científicos sobre actividades comunitarias.
- Incorporación en los planes de formación de los investigadores de estrategias que los involucren con el compromiso colectivo.

A manera de conclusión

En el seno de las universidades, centros de actividad científica por excelencia, el compromiso con la sociedad es un tema motivo de discusión. Estas instituciones adelantan esfuerzos por definir y determinar el alcance y métodos de su responsabilidad social. En estos procesos es importante involucrar a los diferentes actores que conviven en la Universidad: estudiantes, profesores, empleados y obreros.

En cuanto a la forma de asumir la relación con la sociedad también se comienza a percibir un cambio de actitud; se cuestiona la simple participación individual y voluntaria en actividades concretas en pro de la comunidad, asumiéndose nuevas formas a través de las cuales las universidades buscan involucrarse con la sociedad para mejorar la calidad de vida de sus integrantes. Se plantea la ejecución de programas duraderos y el funcionamiento de redes de proyectos.

Sin embargo, en materia de investigación, a pesar de los esfuerzos que se vienen adelantando y el soporte legal ofrecido, aún en las universidades nacionales prevalece una visión individualista; los proyectos de investigación se formulan con base a intereses individuales y metas puntuales. Se investiga para acumular el mayor número de trabajos más que para beneficiar a la sociedad con los resultados obtenidos.

Las estrategias para abordar la responsabilidad social universitaria con base a actividades de investigación son insuficientes, debiéndose incrementar tanto el número de programas y proyectos a desarrollar, como su diversificación.

Referencias Bibliográficas

- BARRERA, F. (2005). *Modelos epistémicos en educación y en investigación*. Caracas: Ediciones de la Fundación Sypal.
- CALELLO, H. y NEUHAUS, S. (1996). *La investigación en las ciencias humanas. Método y teoría crítica*. Caracas: Fondo Editorial Tropikos, C.A.
- DE LA ISLA, C. (1998). *Responsabilidad social y universidad*. Generales: itam.mx/docs/responsabilidad%20y%20univ.pdf-. Consulta: 03/12/2007.
- DE SOUZA, J; CHEAZ, J.; SANTAMARÍA, J. y otros. (2005). *La innovación de la innovación institucional*. Quito: Ediciones de la Red Nuevo Paradigma.
- DELGADO, R. (2007). *Redimensionando el concepto de responsabilidad social*. Disponible en <http://www.anahuac.mx/claros/articulos.018.html>. [Consultado 08/01/2008]
- FERNÁNDEZ, R. (2005). *Administración de la responsabilidad social corporativa*. Madrid: Thomson Editoriales.
- FLOREZ, R. y TOBÓN, H. (2001). *Investigación Educativa y Pedagógica*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S.A.
- GUÉDEZ, V. (2006). *Ética y práctica de la responsabilidad social empresarial*. Caracas: Editorial Planeta.
- MARTÍNEZ, O. y PICO, J. (sf). *Responsabilidad Social de la universidad*. www.iarse.org/site/downloads/curso-rse-responsabilidad-social-de-las-universidades. [Consulta: 12/02/2008].
- PADRÓN, J. (2005). *Colectivismo, universidad y sociedad*. Disponible en: <http://padron.entretemas.com>. [Consulta: 30/01/2008].
- TAPIA DE BASÍLICO, M. y CAMPO DE RUIZ, G. (2007). *Responsabilidad social en la universidad y calidad académica*. <http://www.enduc.org.ar/enduc4/trabajos/t153-c23.pdf>. [Consulta 14/02/2008]

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Ciencia. París, desde el 5 hasta el 9 de Octubre de 1998. [Http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

UNESCO (1999). Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico. Conferencia Mundial sobre la Ciencia. Budapest, desde el 26 de Junio hasta el 1º de Julio de 1999. http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm

VALLAEYS, F. (s.f.). *¿Qué es la responsabilidad social universitaria?* fvallaey@pucp.edu.pe.



Fidelidad y adhesión a la monarquía. Los donativos patrióticos de la Capitanía General de Venezuela (1808-1810)

ALMARZA, Ángel Rafael

*Universidad Simón Bolívar
almarzavillalobos@gmail.com
Caracas, República Bolivariana de Venezuela*

Resumen

En todas las provincias que formaban parte de la Capitanía General de Venezuela al conocerse las noticias de España en 1808 (invasión napoleónica y las abdicaciones de Bayona), la respuesta inmediata fue de lealtad a Fernando VII y a la monarquía española, y de rechazo rotundo a la usurpación francesa. Esta lealtad no se quedó sólo en demostraciones de carácter político, moral, simbólico o religioso, sino que a fin de dejar constancia de que eran auténticas, se convirtieron en una efectiva: materializada en dinero y en especies. Esta manifestación, conocida como “donativos patrióticos”, fue muy significativa dadas las implicaciones que tuvieron para el mantenimiento de la guerra contra el ejército francés entre 1808 y 1810, y pone en evidencia una inequívoca expresión de adhesión y lealtad a la monarquía española de los habitantes de estas tierras.

Palabras clave: Donativos patrióticos, crisis monárquica, lealtad, fidelidad.

Loyalty and Commitment to the Monarchy. Patriotic Gifts of the Captaincy General of Venezuela (1808-1810)

Abstract

In all provinces that formed part of the Captaincy General of Venezuela, on learning the news from Spain in 1808 (the Napoleonic invasion and the Bayona abdications), the response was immediate alle-

Recibido: Enero 2010

Aceptado: Octubre 2010

giance to Fernando VII and the Spanish monarchy, and a resounding rejection of French usurpation. This loyalty was evidenced not only in political, moral, religious or symbolic demonstrations, but, in order to testify that the demonstrations were authentic, they were materialized in cash and kind. These demonstrations, known as the “patriotic gifts,” were very significant given the implications they had for maintaining the war against the French army between 1808 and 1810, and showing an unequivocal expression of commitment and loyalty to the Spanish monarchy on behalf of the inhabitants of these lands.

Key words: Patriotic gifts, monarchical crisis, loyalty, fidelity.

Introducción

Los donativos patrióticos que las provincias americanas dieron para los gastos de la guerra de independencia española entre 1808 y 1811, constituyen un tema poco estudiado por la historiografía hispanoamericana¹. A pesar de su escaso interés, existen aspectos que al ser tomados en cuenta nos acercan a un tratamiento más completo de los primeros años de la crisis española, y permiten profundizar en las expresiones de fidelidad política a Fernando VII y a la monarquía por parte de los vasallos americanos, y en nuestro caso, de los de la Capitanía General de Venezuela.

Donativos patrióticos para la guerra contra Napoleón

La lealtad de los súbditos de la Capitanía General de Venezuela se manifestó de diferentes maneras, pero una de ellas, y posiblemente la más importante por lo que implica, y así lo manifesta-

1 Entre los autores que se han acercado al tema podemos mencionar: François-Xavier Guerra, *Modernidad e Independencia*; Josefa Vega, “Los primeros prestamos de la guerra de independencia, 1809-1812”; Hugo Hamill, “¡Vencer o morir por la patria! La invasión de España y algunas consecuencias para México, 1808-1810” y Marco Antonio Landavazo, “La fidelidad al rey. Donativos y préstamos novohispanos para la guerra contra Napoleón”. Venezuela y su donativo con destino a la guerra peninsular no ha merecido aún el interés de los historiadores, el único trabajo que existe fue realizado por Manuel Lucena Salmoral titulado “El donativo patriótico hecho por Venezuela a España para ayudar a sufragar los gastos de la guerra de independencia peninsular”, publicado en el *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*.

ron las autoridades peninsulares, fueron los donativos patrióticos, manifestación real y efectiva de adhesión al rey y a la monarquía, que fueron fundamentales para el sostenimiento de la guerra contra Francia en los primeros años de la crisis imperial.

La Junta Suprema de Sevilla envió una *Declaración* a los americanos el 17 de junio de 1808 donde expresaron su respeto y reconocimiento como parte fundamental de la monarquía española:

...las Américas, tan leales a su Rey como la España europea, no pueden dejar de unirse a ella en causa tan justa.

Uno será el esfuerzo de ambas **por su Rey, por sus leyes, por su Patria y por su religión**. Amenazan, además, a las América, si no se nos reúnen, los mismos males que ha sufrido la Europa: la destrucción de la Monarquía, el trastorno de su gobierno y de sus leyes, la licencia horrible de las costumbres, los robos, los asesinatos, la persecución de los sacerdotes... (Ramos, 1964: 171 y ss. Negritas del autor).

Esta junta reconoce en su documento sus limitaciones económicas y manifiesta que la única manera de vencer al enemigo era con el soporte monetario de las provincias de ultramar: “las Américas la sostendrán con cuanto abunda su fértil suelo (...), enviando inmediatamente los caudales reales y cuantos puedan adquirirse por donativos patrióticos”. La instancia de poder, en la búsqueda de ganar y asegurar el apoyo y lealtad americana, prometía reformas económicas puntuales: comercio libre y libertad de navegación. Aspiraciones y exigencias permanentes de los americanos.

Al poco tiempo de conocerse las noticias de España y de la solicitud de la Junta Suprema de Sevilla para enviar donativos, las autoridades provinciales de la Capitanía General se dieron a la tarea de fomentar y recoger lo más rápido posible la mayor cantidad de dinero y frutos para la guerra contra Francia. Puede decirse, sin exageración, que prácticamente todas las regiones de la provincia y todos los sectores sociales contribuyeron en la guerra. Los primeros donativos llegaron de las poblaciones costeras y cercanas a los centros poblados más importantes.

El 10 de agosto de 1808, el gobernador y capitán general envió un oficio al ayuntamiento de Valencia informando el “estado de necesidad” de la península por los gastos de la guerra y que para solventar esta situación la Junta Suprema de Sevilla ordenó recoger donativos. Continúa la junta:

... es bien notoria la citación de la Metrópoli, no menos que el ardor y energía, con que todos sus habitantes, concurrencia, con sus personas, rentas, e interés, al cumplimiento de la primera y más importante obligación de recuperar las personas reales, mantener la pureza de la religión, y la integridad y decoro nacional. El común sentimiento y voluntad uniforme de aquellos vasallos es por los mismos principios trascendental a los de estos dominios; y **la Junta Suprema** de Sevilla a nombre de nuestro augusto Rey Fernando 7º, **exige y con vida a estos habitantes a los mismos sacrificios**, como una constitución de los muchos testimonios, que tiene dados de **su adhesión al gobierno y a la constitución bajo cuyos auspicios y seguridad vivimos...** (AGN, *Archivo de Aragua*, LXVII, folios 26-26 vto; 10-VIII-1808. Negritas del autor).

Entre las peticiones del gobernador se encontraba hacer circular esta solicitud a todos los rincones del departamento y “despertando en todos el generoso entusiasmo a favor de la Madre Patria”. Ese mismo día los valencianos ordenaron realizar una proclama pública para que el donativo se realizara lo más pronto posible.

Al día siguiente, el 11 de agosto de 1808, el gobernador envió un oficio similar al teniente de justicia mayor de Valencia donde, además de informar y condenar “la pérfida conducta” de Napoleón con Fernando VII y toda la familia real, celebra la creación de la Junta Suprema de Sevilla “como depositaria de la autoridad soberana que reconoce la Nación”. También comunicó, al igual que lo hizo al ayuntamiento, que la única manera de “recuperar al rey” y “sostener la religión” y restablecer la paz y el orden era a través de los donativos patrióticos, “conservando la tranquilidad interna y externa del territorio a su mando (*Ibidem*, folios 24-25; 11-VIII-1808).

A la semana de haber recibido las ordenes del gobernador, el teniente de justicia y el cabildo valenciano, luego de reunirse a discutir el contenido de las comunicaciones y últimos acontecimientos, lanzan una proclama el 23 de agosto de 1808 por la que explican detalladamente la situación de la guerra e invitan a la población a realizar donativos patrióticos para ayudar en la crisis política y militar que vivía España:

Amados y leales compatriotas (...) Sí, Ya sabéis, que **Napoleón**, Emperador de los Franceses, como **otro Tiberio orgulloso, avaro, cruel y caudillo de una multitud de verdugos de la humanidad**, ha violado el respetable trono de Nuestro Católico Monarca con pretexto especioso, le ha sacado de España y conducido a sus estados prisionero, junto con el resto de la familia real con **diabólicos artificios ha exigido de S. M., de sus Padres y Hermanos, una renuncia a los dichos de la Corona de España, que conocer otro origen que el fraude y la violencia...**(*Ibidem*, folios 21-26; 23-VIII-1808. Negritas del autor).

En su proclama reconstruyen también los acontecimientos previos a las abdicaciones de Bayona, la invasión del territorio por los franceses y la toma de las principales ciudades de la península, así como los saqueos, incendios, profanaciones, homicidios y otros “innumerables crímenes que llenan de espanto y horror”.

Las autoridades valencianas, luego de resumir las circunstancias en las que se dieron las abdicaciones de los Borbones al trono y cómo Napoleón asumió la dirección ilegítima del gobierno, alertan y animan a la población de Valencia y sus alrededores, las que reaccionan ante tan graves sucesos con significativos aportes económicos:

¡Ah Traidor! Llegó a el colmo tu alevosía o por hablar con más propiedad, tu monstruosa ambición. **De aquí es que resonando la voz de la Nación, todos los corazones se sienten conmovidos al Toque del Resorte de su acendrada lealtad:** se exigen autoridades, se organizan ejércitos y se disponen a un mismo tiempo todas las Provincias a emprender como si estuviesen anticipadamente de acuerdo el proyecto de la defensa y de la venganza: concurren a porfía y

precipitadamente a tomar las armas cuanto individuo alimenta aquel suelo. Exclaman satisfacción, y castigo de una felonía desconocida en los fastos de la Nación del todo el Mundo: se empeñan en sacudir el tirano yugo que pretende imponérselos. Y no satisfecha aun su inimitable lealtad, **derraman al mismo tiempo abundantes donativos para llevar a efecto sus nobles patrióticos designios.** (*Idem.* Negritas del autor).

El llamado de las autoridades valencianas es claro y preciso ante “los estragos y horrores que ejecutan los enemigos de la humanidad”: la Junta Suprema de Sevilla invita a los americanos a “romper la cadena de la infame y dura servidumbre con que quienes ligaron el mayor tirano de Europa”, y para lograrlo necesita de recursos para mantener la guerra. La proclama recuerda, para exaltar el patriotismo de los valencianos, cuando en 1677 los franceses saquearon e incendiaron “la propiedad de nuestros progenitores” y destruyeron la torre del Santuario: “nos impelen a elevar hasta la Cumbre de la Lealtad nuestros esfuerzos, cooperando ya que no a las personales fatigas en medio del bullicio de las armas de cuya gloria nos priva por desgracia la distancia a la menos con prodigas insinuaciones”.

También informan que otros territorios de América han dado “abundantes contribuciones” en demostración “de su lealtad al soberano, de su amor a la patria y de su celo por la defensa de su Santa Religión”. Las autoridades valencianas solicitan entonces la colaboración de la población:

...auxiliémoslos siquiera con donativos pecuniarios, proporcionados a nuestros haberes y que manifiesten la generosidad y larguera característica de nuestra Nación Española, siendo tan **urgente** la necesidad de realizar **estas voluntarias expresiones a la mayor brevedad**, están encargados de esta importante comisión los señores Tenientes, Alcaldes y Procuradores generales; y se abrirá una suscripción en la Real Contaduría para la contribución de personas de escasas facultades, a quienes se hace entender que sea digna del más recomendable **aprecio la más pequeña donación hecha en obsequio de una causa tan sagrada y por todos títulos acreedora a nuestra libertad...** (*Idem.* Negritas del autor).

Termina la proclama no solamente animando a los vecinos a colaborar con la causa española, sino también a cumplir con el juramento prestado a rey Fernando VII que se había realizado en esa ciudad días antes:

Si compañeros: sobre **las sólidas pruebas de amor y lealtad con que repetidamente hemos afianzado el solemne juramento prestado a nuestro amable Fernando acumulemos esta para conseguir por su medio la restitución y rescate de su persona**, para vindicar la sangre inocente de nuestros hermanos mártires derramado por sostener ilesas e inmaculadas nuestra religión e íntegra nuestra independencia, y para que resto de aquellos valerosos que existen y pelean en medio de nuestra Península, puedan perseguir (...) al Nerón del Universo hasta quedar proscrito y fugitivo se vea reducido al extremo infeliz de solicitar la muerte como único remedio de su desgracia y de este modo contribuiremos a coronar las glorias y el honor inmortal de nuestra Nación Española. (*Idem*. Negritas del autor).

En el mes de agosto de ese año, la provincia de Venezuela inició el envío de su donativo patriótico. La primera embarcación que lo transportó fue el bergantín de guerra *El Celoso*, que partió del puerto de La Guaira el 29 de agosto con un cargamento de 300 fanegas de cacao, 2.400 libras de añil y 173.220 reales de vellón en libranzas pertenecientes al donativo realizado por los comerciantes de la provincia de Caracas y el Real Consulado².

Cumpliendo con el llamado del gobernador y capitán general el 31 de agosto de ese año el gobernador de Maracaibo, Fernando Miyares, exhortó a los habitantes de la provincia a colaborar con donativos con la España invadida. A semejanza de las exaltaciones que habían

2 De este cargamento, 80 fanegas de cacao procedían del Consulado de Caracas; las 2.400 libras de añil de los comerciantes de la provincia, quien también donaron 131.600 reales de vellón en libranzas, los últimos 41.620 reales en libranzas procedían de los agricultores y comerciantes de Caracas. (AGI, Secretaría del Juzgado de Arribadas de Cádiz, 84; Lucena, 1978: 112). A partir de ese momento se sucedieron envíos de café, algodón, añil, quino, aceite de palo y cobre.

hecho las autoridades valencianas, Miyares abunda sobre las abdicaciones de Bayona, la traición de Napoleón y las condiciones de la península y la formación de la Junta Suprema de Sevilla “que en nombre de nuestro amado Rey Fernando 7º dirige con el mayor acierto las operaciones”. En su proclama hace un primer llamado:

...no perdamos un momento de socorrer a nuestra Metrópoli por los medios que separadamente se indican con cuantos auxilios permitan nuestras facultades. Tendamos la vista sobre la actual suerte de aquellos honrados y valientes españoles, y nos convenceremos que nada de cuanto podamos hacer en su alivio es capaz de corresponder a las obligaciones en que nos han constituido como los primeros que se han presentado a derramar su sangre en defensa de la sagrada causa de la Religión y de la Patria (AGN, *Gobernación y Capitanía General*, CXCVI, folio 65 vto.; 31-VIII-1808. Negrita del autor).

El gobernador Miyares, siguiendo la real orden de la Junta Suprema de Sevilla de 17 de junio de reunir “nuestros esfuerzos a la común causa en que se interesa toda la Nación”, le pide a los habitantes de Maracaibo “no seamos de los últimos en manifestar los nobles sentimientos que nos animan”, y termina exclamando:

La nación española toda es militar en el día y todos somos soldados. Todas las clases del Estado hasta las mujeres llevan la cucarda con la cifra de Fernando 7º en **testimonio de la lealtad y de la más firme revolución de sellarla con nuestra propia sangre. Sigamos su ejemplo en esta Provincia sin excepción de persona.** Imploramos al mismo tiempo la protección del Dios de los Ejércitos y no dudemos jamás de la victoria que nos prepara la justa causa de nuestra causa. Miremos con desprecio cuantos obstáculos puedan oponerse a conseguirla, y revistámonos de aquel heroico espíritu que prefiere la muerte a la desgracia. **Americanos** (en cuyo número tengo el honor de contarme) **acreditemos con socorros generosos nuestra obligación filial a la virtuosa Península Española.** No nos embaracemos en la distancia de mar que nos divide, porque el Gobierno proporcionará los

medios de dirigirlos con seguridad. **Esto es lo que más importa en las actuales circunstancias, y lo que os inspira vuestro Gobernador, bien persuadido de la fidelidad y patriotismo que habéis manifestado siempre**, y de lo que ha sido inmediato testigo en el tiempo de nueve años que tiene la satisfacción de mandaros (*Ibidem*, folios 66-66 vto. Negritas del autor)³.

En la provincia de Cumaná también se reacciona de manera similar ante el llamado de la Junta Suprema de Sevilla de socorrer a la península en esos momentos de crisis. El 14 de septiembre de 1808, el gobernador de Cumaná envió una comunicación al gobernador y capitán general informándole que desde la llegada del capitán de navío Josef Meléndez al puerto de la ciudad, el cabildo reconoció la Junta de Sevilla y proclamó a Fernando VII como rey. Continúa el gobernador en su carta:

...me propuse que esta Provincia de mi mando **diera una prueba de cuanto ansia socorrer a sus hermanos** de Europa con aquello que las escasas fortunas les permite; **para esto publique una Proclama convidando a todos a contribuir con el donativo voluntario** que llegaran a bien, y distribuí receptores o cobradores en diferentes partes de la provincia, **pero bajo el supuesto de que la Suprema Junta y la Nación sepa que es la Provincia de Cumaná quien hace este o mucho donativo** (AGN, *Gobernación y Capitanía General*, CXCVI, folios 264-265, 14-IX-1808. Negritas del autor).

La máxima autoridad de la provincia de Cumaná también informa que el envío de los donativos lo realizaría directamente a la Junta de Sevilla, ya que en esos momentos no contaba la ciudad con cajas reales para depositar el donativo. El 29 de septiembre, la autoridad caraqueña le respondió advirtiéndole que tuviera “muchísimo cuidado al remitirlo” a la Junta de Sevilla “para las urgencias

3 El 31 de octubre de ese mismo año, el gobernador y capitán general le agradeció al gobernador de Maracaibo toda su colaboración “para auxiliar a la Metrópoli” (AGN, *Gobernación y Capitanía General*, CXCVIII, folio 182).

de nuestra España” ante la inseguridad de los mares en los momentos de guerra (*Ibidem*, CXCVII, folio 59, 29-IX-1808).

En el mes de septiembre de 1808, las autoridades de la provincia de Barinas recolectaron en donativos patrióticos la cantidad de 2.210 libras de cacao entre los habitantes de la provincia que fueron remitidos a Guayana por el Orinoco luego de solventar algunos problemas relacionados con el costo del flete (*Ibidem*, folio 167, 5-X-1808).

Como hemos visto hasta ahora, las autoridades provinciales hicieron sus mayores esfuerzos en recolectar el donativo patriótico en cada una de sus regiones, pero también los diferentes sectores o grupos sociales querían dejar constancia de su fidelidad efectiva. Evidentemente los grupos más pudientes de la población, entre ellos los comerciantes, hacendados y funcionarios militares, civiles y eclesiásticos, encabezaban las listas de donativos con altas sumas de dinero y especie.

El 10 de octubre de 1808 el Real Consulado de Caracas —organismo que había sido creado en 1793 para incrementar y fomentar la actividad económica en la provincia— envió a las autoridades peninsulares en Venezuela el “donativo a favor de la causa actual contra Napoleón I, Emperador de los franceses”. Los contribuyentes fueron “los vecinos, hacendados, comerciantes y mercaderes, exceptuando los militares, veteranos y milicianos, empleados en Real Hacienda, Real Resguardo y Renta de Tabaco”. Los responsables de la recolecta fueron José Vásquez y Téllez, presidente y comandante de justicia mayor, Martín de Iriarte, Juan Bautista Erazo, Manuel María Elzaburu y Gregorio de Irigoyen (AN, *Intendencia de Ejército y Real Hacienda*, 1808; *Documentos*, 1964: 74-78).

Las principales autoridades del consulado caraqueño fueron los que más contribuyeron con la causa, donaron un total de 16 fanegas de cacao y más de 330 pesos en efectivo, a saber: José Vásquez y Téllez (120 pesos), Juan Bautista Erazo (8 fanegas de cacao y 200 pesos), Gregorio Irigoyen (8 fanegas de cacao) y José Manuel Saboyal (10 pesos).

Un importante grupo de hacendados caraqueños peninsulares, también colaboraron de manera significativa, dieron para la guerra un total de 240 pesos en efectivo y 3,24 libras de cacao, entre ellos: Lucas Ladera (110 pesos), José Escudero (3,24 libras de cacao y 40 pesos), Francisco Mayora y Jacinto Tejada (25 pesos cada uno), José Castillo (20 pesos), entre otros.

Los comerciantes de la capital lograron recaudar un total de 979 pesos y 2 fanegas de cacao, una importante colaboración en comparación con otros sectores. Por ejemplo: Salvador Eduardo y Fermín José Medina aportaron 10 fanegas cada uno, Juan Andrés Salazar y José Pons contribuyeron con 100 pesos, entre muchos otros.

Los mercaderes, sector con menos poder económico que los comerciantes, dieron un total de 106 pesos en efectivo: Juan Echarreta (15 pesos), José Mataro y Vicente Mont (20 pesos cada uno), José Jerónimo Paz, Gerardo Marty y Josefa de la Cruz Ramos (10 pesos cada uno), Gabriel Serra (16 pesos) y Juan Ángel Escurra (5 pesos). Los dueños de pequeñas bodegas de la capital de la provincia y sus alrededores otorgaron un total de 209 pesos en donativo patriótico. Propietarios de pequeños comercios donde se vendía vino, aguardiente, otras bebidas, así como otras mercancías, también colaboraron con su dinero, donando 71 pesos.

Pero no sólo los grupos privilegiados, o dueños de pequeños comercios como los mercaderes o pulperos, aportaron sus recursos para la guerra. Diferentes empleados de la administración, particulares, trabajadores de haciendas, pardos, indios y negros, aportaron su donativo como demostración de su fidelidad a la monarquía. Colaboraron Josef Ramona Gracián con 10 pesos, Feliciano Doureiro con 8, Francisco Sánchez con 6, Pedro Bergara aportó 4, Gregorio Cabrera y el cirujano Eusebio Irigoyen ayudaron con 10 cada uno y Juan Francisco Matos con 6 pesos. Félix Guadarrama, José Enrique Castaño y Andrés Eyzaguirre recogieron las contribuciones de los pardos, morenos e indios de Caracas y sus alrededores, que sumaron un total de 22 pesos con 6 reales. El donativo del Real Consulado de Caracas alcanzó 39 fanegas y 24 libras de cacao, y en plata 1.440 pesos y 6 reales.

Además de los llamados de las autoridades monárquicas de las provincias de Venezuela, y Maracaibo, otros pronunciamientos estimularon la entrega de donativos para la causa. El viernes 25 de noviembre de 1808, se publica en la *Gazeta de Caracas* una proclama titulada “Un ECLESIASTICO del Obispado de Mérida de Maracaibo a los Habitantes de la América Española”. En esta comunicación, este representante de la iglesia católica anima a los americanos, pero especialmente a los pobladores de la provincia de Venezuela, a realizar demostraciones de lealtad a la monarquía española, y una de estas manifestaciones era a través de los donativos patrióticos. Comienza el canónico:

Llegó el momento feliz, nobles americanos, de **renovar los ejemplos de fidelidad** que os dejaron vuestros mayores. **Llego el momento de dar a conocer al mundo entero**, que la sangre que circula por vuestras venas, heredada de las ilustres españolas, no ha degenerado de su origen. **Ahora que toda la Europa asombrada espera saber cuales son vuestros sentimientos**, ahora que los españoles, provocados por una guerra injusta, que terminaría con la disolución general del reino, si fuese menor su patriotismo y su valor... (*Gazeta de Caracas*, 25-XI-1808. Negritas del autor).

Continúa el cura animando a los súbditos americanos a realizar “una prueba brillante de la lealtad que os caracteriza, para que vuestros émulos depongan el infundado juicio que han formado de los habitantes de la América española”. También reflexiona sobre las continuas demostraciones de lealtad y fidelidad que las provincias americanas han dado en el pasado, pero “hoy añaden los americanos nuevos esmaltes a su fidelidad, poniendo sus corazones, sus bienes, sus derechos, y sus vidas a los pies de Fernando, a quien han jurado obedecer, y bajo cuyas banderas morirán gustosos”.

La intención de este comunicado es clara, la búsqueda de más aportes a la causa española en contra de los ejércitos franceses:

Corramos, pues, fieles habitantes del suelo americano a unirnos con nuestros hermanos (...) Corramos (...) Ah! Inmensos mares nos separan... pero en defecto del socorro

personal, **nos queda el recurso de nuestros fervorosos votos al Cielo, y de nuestros donativos patrióticos (...) nuestras manos generosas vuelan a socorrer las necesidades de nuestros hermanos**, para que la Europa y las generaciones venideras se convenzan de que los Pueblos de la América española no forman sino un solo voto, un solo corazón con los de la península de España (*Idem*. Negritas del autor).

A pesar de los ingresos que llegaban a España por vía de los donativos patrióticos de todos los rincones de Venezuela y de América, las autoridades peninsulares lanzan un nuevo llamado a las provincias de ultramar para que éstos no dejen de enviarse y continuar así con la manutención de los ejércitos españoles.

En los primeros días de diciembre de 1808 el gobernador y capitán general de la provincia publica una circular del secretario del Consejo de Indias, fecha del 18 de septiembre, en la cual las autoridades peninsulares realizan nuevamente una “sucinta relación de los torpes e inauditos medios de que se había valido el Emperador de los Franceses para ocupar esta capital y plazas (...) para presionar a nuestro amado Soberano Fernando Séptimo y Real Familia, con lo demás ocurrido en las violentas y escandalosas renunciaciones de la corona hechas en Bayona”, e insisten, como lo hicieron en varias ocasiones con anterioridad, en la necesidad de:

...grandes fondos, de que carece la Nación por lo exhausta que esta de resultas de una guerra tan gravosa y dilatada que ha tenido con la Inglaterra, sostenida por contemporizar con el Emperador de los franceses, y observar religiosamente la ruinosa alianza del año de 1796, y también por las dilapidación que ha padecido en todos sus fondos públicos durante el anterior reinado, dimanada de los amaños del valido Godoy, principal o único autor de los males actuales y debilitado en sumo grado aun los haberes de los particulares... (AGN, *Gobernación y Capitanía General*, CXCIX, folios 188-198, 2-XII-1808; *Gazeta de Caracas*, 2-XII-1808).

Para cumplir con estas necesidades, las autoridades peninsulares solicitaron a todos los habitantes “a que guiados de su acen-

drado patriotismo” contribuyan con sus donativos “a fines tan laudables” como la defensa de la religión y si “todos se esmeran, como a porfía en hacer los mayores sacrificios: nunca se han experimentado tan grandes sacrificios: nunca se han experimentado tan grandes esfuerzos aun en los menos pudientes, excitados por el conocimiento de causas tan justas”.

A pesar de reconocer la importancia de los donativos realizados hasta ese momento, y su aporte significativo para la lucha contra los franceses, los altos costos de la guerra obligaron a la autoridad peninsular a reiterar sus solicitudes a los americanos para concretar el triunfo de las tropas españolas y sus aliados ingleses:

...ha acordado que V. S. excite nuevamente el acendrado amor a nuestro soberano de los cuerpos eclesiásticos y seculares el de cada uno de sus individuos y el de todos los habitantes de las ciudades, villas y lugares de su mando a que contribuyan con cuantos auxilios les sean permitidos, según sus facultades (...) y a todos que hagan aquellos donativos que su acreditada fidelidad y generosidad les dictare, los cuales se depositaran en las Reales Cajas para su pronta remisión a estos reinos... (*Gazeta de Caracas*, 2-XII-1808)

La circular cierra agradeciendo las demostraciones de lealtad y patriotismo que han recibido de estas tierras, y concluye:

...espera ahora que los habitantes de la América no obren sino por el impulso de sus leales sentimientos, y por la íntima convicción de que lo extraordinario de las circunstancias impone sacrificios igualmente extraordinarios. Las provincias de la España, animadas de una gloriosa emulación, han querido señalarse a porfía en sus esfuerzos contra el enemigo. Las de la América y todas las clases y cuerpos que las componen se inflamaron de igual ardor, se disputarán la palma de la lealtad y amor al soberano, y se competirán en generosidad... (*Gazeta de Caracas*, 2-XII-1808)⁴

A los pocos días empezaron a llegar a Caracas las respuestas de los principales funcionarios de la provincia a esta nueva solicitud del gobernador. El primero que contestó fue el comandante de

La Guaira, Josef Vázquez y Téllez, quien informó, el 6 de diciembre de 1808, quedar “impuesto de la orden del Real y Supremo Consejo de Indias” y que “observara en la parte que me toca, y haré extensiva a los habitantes de esta Plaza, para animarlos a mayores esfuerzos patrióticos que los que han hecho (AGN, *Gobernación y Capitanía General*, CXCIX, folio 229, 6-XII-1808).

La *Gazeta de Caracas* contribuyó favorablemente a la difusión de las necesidades materiales de la península y de los últimos donativos americanos. Durante meses publicó frecuentemente noticias sobre los artículos y dinero que aflúan a la península desde todos los lugares de América. Esto creó un clima de optimismo y esperanza sobre la situación bélica española.

La campaña de la prensa fue particularmente notable en 1809. Así, el 31 de marzo de ese año publicó en el periódico de la capital una noticia tomada de la *Gazeta de Sevilla*, según la cual estaban llegando a España muchos caudales procedentes de América:

Los caudales tan necesarios en las circunstancias actuales **se derraman con profusión desde las Américas a España**, y la Inglaterra aumente cada día su fervor multiplicando los **auxilios de dinero, gente y armas**. El navío San Justo llegó felizmente con **once millones que por lo pronto ofrece la América septentrional como un tributo de su fidelidad y adhesión a la Madre Patria**. Los donativos en la Península misma se aumentan incesantemente a pesar de los saqueos y depredaciones de las tropas francesas: los pueblos introducen la sobriedad en el seno de sus familias para establecer la abundancia en los ejércitos patriotas (*Gazeta de Caracas*, 31-III-1809. Negritas del autor).

4 En enero de 1809 la Junta Central envió nuevamente una circular con contenido similar al presentado por el Consejo de la Regencia en los meses anteriores. Circular de la Junta Central Gubernativa buscando el mayor concurso de las Américas para el sostén de la monarquía española (Blanco y Azpurua, 1983: II/231-232).

Días más tarde se supo que el total de caudales transportados por dicho buque era de 9.387.348 pesos, más 2.900 marcos de oro y plata en pasta, y que de esta suma correspondían 124.000 y 14.000 pesos respectivamente a donativos por Veracruz y La Habana. En abril se publicó la relación de los caudales de la Real Hacienda y donativos llegados a Cádiz en las fragatas de guerra inglesas *La Diamante* y *La Melpómene*, que procedían igualmente de Veracruz. Este donativo ascendía a 301.832 pesos fuertes y 3 reales, y había sido recaudado en las poblaciones de Puebla, Guadalupe y Veracruz, lo que sumado a los tres millones de pesos remitidos por el virrey de Nueva España para la Real Hacienda hacían un total de 3.301.832 pesos fuertes y tres reales⁵.

La *Gazeta de Caracas* de 5 de mayo de 1809 anunció noticias procedentes de La Habana sobre la existencia de “16 millones de pesos fuertes; los cuatro millones de donativos” (*Gazeta de Caracas*, 5-V-1809). El 24 de noviembre de ese año la publicación caraqueña informó también sobre un donativo realizado por la junta de comerciantes de Londres que consistía en 35.000 camisas, 12.600 calcetas, 19.992 pares de medias de algodón, 20.000 gorros de cuartel, 20.000 botines, 2.000 ollas de campaña, 16 cajas de medicina, 12 de cirugía y 40 cajones de hilos.

Una gran parte del donativo de los territorios de la Capitanía General de Venezuela se hizo en dinero, procedentes de tres grandes renglones: libranza, plata en efectivo y el llamado “donativo

5 “Relación de los caudales de la Real Hacienda, y de donativos, que en las fragatas de guerra inglesas la *Diamante* y la *Melpómene*, se han conducido del puerto de Veracruz al de Cádiz, en cuya tesorería general de Indias han sido entregados de orden de S. M. la Junta Central, por el Brigadier de Navío don Juan Rabat, comisionados a la América septentrional”. La Real Hacienda, remitidos por el virrey de México, donó 3.000.000 de pesos. El Obispo y demás integrantes del clero de la ciudad Puebla de los Ángeles, donaron 120.000 pesos. En Guadalajara se recogieron en total 131.631 pesos, en el puerto de Veracruz se recolectaron 120.200 pesos, para un total de 3.301.832 pesos fuertes. El navío San Justo, procedente de Veracruz envió a España “Del Rey, 6.055.000. De particulares, 2.439.000. De donativos, 124.000. De la Habana: del Rey, 24.098. De particulares, 141.850. De donativo, 14.000, de Cartagena de Indias, 589.400”. Para un total de 9.387.348 pesos. (*Gazeta de Caracas*, 21-IV-1809; Lucena, 1978).

Miranda”. En libranzas se remitieron a España en sólo los meses de agosto a diciembre de 1808 un total de 24.652 pesos y 4 reales de vellón, que entregaron el comercio y los agricultores de Caracas. En plata se enviaron durante 1809 y 1809 sumas por valor de 101.854 pesos y 4 reales y medio, siendo de destacar, dentro de esta cantidad, los 100 pesos mensuales que el Consulado ordenó entregar en Cádiz durante todo el año 1809 (AGI, *Audiencia de Caracas*, 917).

El denominado “donativo de Miranda” fue recogido voluntariamente entre la población de la provincia de Venezuela para hacer frente a la invasión dirigida por Francisco de Miranda en 1806. Como no tuvo éxito, las autoridades españolas habían ordenado en junio de 1806 depositar la suma en el ayuntamiento de Caracas y en febrero de 1809, el capitán general decidió que:

...con motivo de la expedición proyectada contra esta Provincia por el traidor Miranda, se vio obligado este gobierno a tomar, además de las medidas de resistencia y seguridad que son naturales en semejantes casos, algunas otras nacidas de la naturaleza misma y del carácter propios de una invasión proyectada por un traidor, que unía al aparato de la fuerza, la intriga y manejos sórdidos de un seductor faccioso y revolucionario; fue pues necesario poner talla a la cabeza de este malvado, y los fieles habitantes de esta ciudad que siempre se han distinguido por su patriotismo, y odio contra los infames que los quieren perturbar, se apresuraron a contribuir con sus caudales a este proyecto tan justo y necesario, el que no habiéndose verificado por la fuga de Miranda, se depositaron internamente en cajas reales estas cantidades hasta determinar su equivalente inversión...(*Gazeta de Caracas*, 24-II-1809).

Continúa explicando el capitán general que en “las circunstancias actuales de nuestra Metrópoli, y las de nuestros hermanos que pelean y mueren por su libertad y la nuestra (...) se remita a España en primera ocasión, para subvenir a las urgencias de nuestra amada Patria”, con lo cual se transformó también en parte del donativo patriótico. En los próximos números de la *Gazeta de Caracas*, y por orden del gobernador Juan de Casas, se publicaría du-

rante los meses de abril, mayo y junio de ese año, la lista de los donantes de 1806⁶.

El propósito de las autoridades españolas de aumentar la recaudación del donativo patriótico a través de la *Gazeta de Caracas* tuvo resultados. Muchísimas personas, en los más distantes rincones de la provincia, se apresuraron a colaborar con la causa. Por ejemplo, Francisco López Tambor donó la mitad de su sueldo como militar del batallón de veteranos de Guayana el 21 de abril de 1809 (AGN, *Gobernación y Capitanía General*, CCIV, folios 149-150, 21-IV-1809). Al día siguiente, autoridades del puerto de La Guaira, recolectaron los donativos realizados por los pobladores de El Guapo. Su aporte fue de media fanega de cacao y 29 pesos ofrecidos por María del Rosario Trébol y Juan Casañas y Zamora (*Ibidem*, folio 174, 22-IV-1809).

En junio de ese año se recolectó en la península de Paraguaná la cantidad de 417 pesos y 7 reales (*Ibidem*, CCV, folio 251, 3-VI-1809). Ese mismo mes Sebastián Andrés, habitante de Puerto Ca-

6 En la *Gazeta* se publicó la lista de las contribuciones entregadas para poner precio a la cabeza de Francisco de Miranda. En ella aparecen más de 500 personas que contribuyeron de alguna manera con tal fin, entre ellas, los aportes más significativos fueron realizados por los miembros más destacados de la nobleza caraqueña. El Conde de la Granja, el Conde de San Xavier y el Conde de Tovar aportaron 500 pesos cada uno; todos los hermanos Tovar: José, Martín, Domingo y Crisóstomo 450 pesos; Luis López Méndez, 300 pesos; Francisco Xavier y José María Ustáriz, 50 pesos entre los dos; Juan Nepomuceno Rivas, Miguel José Sanz, cada uno 100 pesos; los tres hermanos del marqués del Toro: Tomás, Diego y José Ignacio, 300 pesos; Dionisio, Ignacio y Feliciano Palacios, Pablo y Lino Clemente; Gabriel y Andrés Ibarra, Juan y Domingo Ascanio, unos con 50 pesos y otros con 100; Martín de Herrera, Juan Blanco, Luis de Escalona, Juan Xavier Mijares de Solórzano y José de las Llamozas con 200 pesos cada uno. Algunas mujeres también se animaron a colaborar: Josefa Tinoco, mujer de Juan Vicente Bolívar, doña María Isabel de Ponte; doña Isabel de Cáceres, doña Petronila Blanco, entre otras. En la lista, junto a los principales aparecían acaudalados comerciantes españoles como José Vicente Galguera, quien contribuyó con 500 pesos y los hermanos Pedro y Juan Eduardo; altos funcionarios de la administración provincial: el director de la real renta del tabaco, el contador mayor, el intendente, el alguacil de la Audiencia, y junto a todos ellos gente de escasos recursos como los verduleros y bodegueros de la plaza mayor y “varios individuos pobres”, que consignaron de manera colectiva sus donativos. Las listas de los donativos aparecen en las *Gacetas* del 28 de abril, 5, 12, 19 y 26 de mayo, 2 y 9 de junio de 1809.

bello, depositó un donativo patriótico de 10 pesos en Cajas Reales de ese puerto (*Ibidem*, folio 252, 3-VI-1809). Por su parte, los pobladores de Güigüe, contribuyeron con 119 pesos y 11 reales el 3 de junio (*Ibidem*, folio 254, 3-VI-1809). Ese mismo día, los vecinos del Tocuyo ayudaron con 241 pesos “para su oportuna inversión y dirección a la Metrópoli” (*Ibidem*, folio 255, 3-VI-1809). La población de Barquisimeto no se quedó atrás, otorgaron 49 pesos para la causa (*Ibidem*, folio 256, 3-VI-1809).

Esteban de los Arcos, presidente del pueblo de indios motilonos de Santa Bárbara, recogió entre la población indígena de la región la cantidad de 1.000 pesos para entregar como donativo patriótico. Al llegar la ofrenda a Sevilla, el 10 de junio de 1809, a través de una orden de pago a nombre de José Joaquín de Marichalar, las autoridades reconocen el aporte y “S. M. quien no olvidara este servicio, el mérito que han contribuido digno religioso haciendo este sacrificio a la patria” (AHNM, *Estado*, legajo 21, 253-254).

A comienzos de 1810 el marqués de Casa León, Antonio Fernández de León, exhortaba a los pobladores de estas tierras a realizar donativos patrióticos en especies o dinero. Esta comunicación, titulada “A los habitantes de estas Provincias”, fue publicada en la *Gazeta de Caracas* el 2 de febrero de 1810⁷.

Es una proclama dirigida a todos los habitantes de la provincia con fecha de 30 de enero de 1810, el marqués hizo alusión a que “América funda su felicidad y seguridad en ser parte integrante del pueblo que defiende la libertad”, y que la península “cuenta con tan leales sentimientos en la heroica lucha que sostiene” ha depositado buena parte de sus esperanzas en el patriotismo de unas provincias “que quieren y pueden sostenerlas”. Recuerda a los súbditos

7 Antonio Fernández de León, quién meses antes había sido enviado preso a España por haber participado en el proyecto de junta de noviembre de 1808, regresó a Caracas a principios de 1810. La Junta Suprema Central Gubernativa de España e Indias comisionó al nuevo marqués de Casa León para recolectar los donativos patrióticos para la compra de carne, quesos y zapatos para los ejércitos españoles (AGN, *Gobernación y Capitanía General*, CCXVI, folio 381, 20-I-1810).

tos americanos que la madre patria no cuenta con los fondos necesarios para mantener la guerra contra los ejércitos franceses y para hacerlo necesita “carnes saladas, queso y zapatos”, para que de esta manera se pueda “suplir lo que aquellos no pueden subvenir, se prometió desde luego que estos fieles y generosos habitantes contribuyan con donativos de las referidas especies o con dinero para su compra”. Fernández de León hace un llamado a los habitantes de Caracas:

...mil leguas de distancia no pueden desvanecer la dolorosa impresión de las urgencias de una patria, que cuenta con nosotros en cualquier parte del mundo. ¡Oprobio eterno al pueblo caraqueño si fuese capaz de ensordecer a sus penetrantes clamores! Mengua sería indeleble para todas sus generaciones que el pueblo de la América que juro primero defender los augustos derechos de la monarquía y la causa de todos los que llevan el nombre español... (*Gazeta de Caracas*, 2-II-1810).

Quienes ayudasen a la causa patriótica tendrían derecho “por medio de una subscripción patriótica que gravará en los fastos de la lealtad caraqueña” de ver publicados sus nombres como “bene méritos de la patria” por haberla socorrido en sus necesidades.

En la *Gazeta Extraordinaria de Caracas* de 12 de febrero de 1810 el marqués de Casa León informa a los interesados en realizar algún tipo de donativo patriótico que “para hacer más fácil y general la subscripción que se espera al donativo de que trata la gazeta del 2 del corriente, se previene que los que quieran hacerlo en especie” se dirijan a José Joaquín de Argos; los que tengan donativo en dinero concurran a José Vicente de Galguera, y en las demás poblaciones de la provincia por medio de los teniente de justicia de cada partido.

El gobierno español celebró y agradeció de manera especial los esfuerzos realizados por el marqués de Casa León “primer ejemplo del patriotismo”, al entregar a las autoridades la cantidad de 8.000 pesos de donativos para “el acopio y envío a la Península de carnes, queso y zapatos con destino a nuestros ejércitos”. La so-

licitud de Casa León se cumplió; en la *Gazeta de Caracas* de 6 de abril de 1810 y en algunas entregas siguientes se incluyó una lista reducida de los contribuyentes a la causa española, personas de diferente clase y condición económica.

La primera lista publicada tenía los donativos de los funcionarios de la Real Hacienda de La Guaira y sus dependencias, como la aduana y el hospital del pueblo, fue recogido en esta población el 15 de marzo de 1810. Entre los principales colaboradores destacan José de Alustiza, ministro contador, quien dio 110 pesos; Carlos Cortés, ministro interino con un donativo de 25 pesos; los médicos cirujanos José Miguel de Landa y Pedro Canibens, con 4 y 6 pesos respectivamente. En total, el donativo alcanzó 340 pesos y 6 reales⁸.

Los pueblos de Maracay y La Victoria se reunieron los días 18 y 25 de marzo de 1810 para realizar la recolección de los donativos de los habitantes de estas poblaciones, a fin de remitirlo a la ciudad de Caracas; envió que se realizó el 3 de abril de ese año. La contribución fue significativa, un total de 1.010 pesos con 7 reales y medio. Participaron en la recaudación más de 60 personas, entre funcionarios políticos, militares y administrativos de la provincia, curas e individuos de las diferentes clases. Entre ellos podemos destacar la donación de Calixto García con 200 pesos, Francisco Delgado con 100 pesos, Salvador Martel, Julián Fernández, José Manuel García, Josefa María Roxas y Natera, entre otros, que dieron 50 pesos cada uno. Otras contribuciones importantes fueron las realizadas por Francisco de la Hoz, Francisco Michel, Pedro Martel, José Antonio Aguirre, Pablo Vicente Larruscain, Domingo Cordava, Diego Morote y José Antonio Delgado, quienes dieron 25 pesos cada uno. Juan de la Cruz Mena, vecino de La Victo-

8 En total contribuyeron 65 personas. "Donativos para los objetos de la Comisión Real que ejerce el Sr. Marqués de Casa León, con el fin de proveer los ejércitos nacionales de carne, queso y zapatos a que se subscriben los Ministros principales de Real Hacienda de las Reales Cajas de la Plaza de la Guaira, con sus subalternos en ellas, en la dependencia de Aduana, también de su manejo y cargo, en el resguardo, fortificación y hospital de la citada plaza", *Gazeta de Caracas*, 6 de abril de 1810.

ria, ofreció 1.000 pesos de los cuales entregó 100 y el resto progresivamente (*Gazeta de Caracas*, 6-IV-1810).

Los donativos venezolanos no se interrumpieron por los acontecimientos del 19 de abril de 1810. El 14 de junio de 1810 arribó a Cádiz un donativo transportado desde Puerto Cabello y consistente en “20 fanegas brutas de cacao a granel y netas 19 con 44 libras”⁹, que se subastaron de inmediato para convertirlas en dinero. El 14 de junio de dicho año, así mismo, el marqués de Casa León consignó en La Guaira al juez de arribadas de Cádiz un donativo de 7.360 pares de zapatos, que llegaron al puerto andaluz el 31 de julio de 1810 en la goleta *La Venganza*¹⁰. Los zapatos fueron enviados de inmediato al ejército del centro acantonado en Murcia y el general Joaquín Blake firmó el 10 de septiembre del mismo año la orden de retirar este cargamento del puerto de Alicante. Finalmente el 7 de septiembre de 1810 llegó a Cádiz la embarcación *Victoria*, procedente de Cumaná, con una carga de donativo de 62 fanegas y 5 libras brutas de cacao a granel (AGI, *Secretaría del Juzgado de Arribadas*, 120; Lucena, 1978: 113).

Donativos patrióticos en cifras

La provincia de Venezuela donó por lo menos 3.130 fanegas y 78,5 libras de cacao a España en 1808, y al año siguiente un total de 1.969 y 101 libras. Según cálculos de Manuel Lucena Salmoral, el donativo de cacao a España durante este bienio supuso el 12,84 % de la cantidad total que Arcila Farías señaló para la exportación de este ru-

9 Este donativo se transportó en el bergantín *Nuestra Señora del Pino*, alias *La Bella María*, por cuenta y riesgo de la Suprema Junta de la Nación. el buque hizo escala en La Habana (AGI, *Secretaría del Juzgado de Arribadas*, 120; Lucena, 1978: 113).

10 El donativo del marqués de Casa León es muy interesante, por cuanto se anota que el cargamento de zapatos enviados es “parte del donativo de ocho mil pesos fuertes que ofrecí a S. M. con destino a proveer de algunos artículos de esta provincia a nuestros ejércitos”. El noble caraqueño además costó el flete del donativo, para no cargárselo a la nación: “los trescientos cuarenta pesos fuertes, que a razón de siete pesos, importa su flete los pagaré de mi cuenta mi apoderado don Cristóbal García, vecino y del comercio de esa Plaza [Cádiz]” (Idem).

bro con destino a la Nueva España, por lo que no es una cantidad despreciable (Arcilas, 1950: 310-311; Lucena, 1978: 110).

Pero el cacao venezolano no fue el único fruto que se dio como donativo patriótico; otros productos americanos también ayudaron a solventar la crisis peninsular como el café, el algodón, el tabaco, el azúcar, el añil, los cueros, la cascarilla o quina¹¹, bálsamos, tasajos¹², lengua de vaca en salmuera, cueros, aceite de palo, zapatos, hilazas y vendas y hasta algunos minerales como el cobre, estaño, plata y oro.

A través de los donativos en especies, las provincias españolas americanas ofrecieron su colaboración de una forma poco comprometida, dando salida a los excedentes de artículos que se encontraban almacenados como consecuencias de las continuas guerras europeas de finales del siglo XVIII y principios del XIX. México y Perú entregaron además cuantiosos donativos y prestamos en plata, que sirvieron a la Junta Suprema Central Gubernativa de España e Indias para reforzar el ejército que se enfrentó en Ocaña a los franceses. Otros territorios realizaron donativos en dinero, pero lo más frecuente fue el donativo en especie y las producciones típicas de cada zona (Lucena, 1978: 111).

Muchos de los artículos donados fueron utilizados inmediatamente en la campaña militar. El ministro Francisco de Saavedra, secretario de estado de Fernando VII, los consignaba a un destino en concreto: la quina se enviaba a la Real Botica; las hilazas, vendas, zapatos y tasajos, se remitían al frente de batalla; el cobre y el estaño se destinaban a la fundición de Sevilla para la fabricación de armas; etc. Pero había una importante cantidad de productos americanos como el azúcar, cacao, añil, vainilla, algodón, café, entre otros, que era imposible despachar para el consumo de las fuer-

11 La *Chinchona officinalis* es un árbol que se encuentra en el trópico y fue utilizada como producto medicinal para controlar y eliminar la malaria y el paludismo. Su uso se remonta a 1646, siendo los jesuitas quienes informaron por primera vez a Europa sus propiedades terapéuticas.

12 Pedazo de carne seco y salado o acecinado para que se conserve.

zas militares, por lo que las autoridades peninsulares ordenaron venderlos en Cádiz para su transformación en dinero. El problema, como lo explica Manuel Lucena Salmoral, residía en encontrar compradores en un momento en que estaba prácticamente paralizado el comercio atlántico¹³.

Aunque el donativo patriótico venezolano debió salir por todos los puertos, Manuel Lucena Salmoral registró en los archivos españoles para el bienio 1808-1809, envíos por Guayana, Cumaná, La Guaira y Maracaibo. El donativo de Barinas salió por el Orinoco hacia la Guayana, desde donde se remitió a España, y el de Puerto Cabello salió a través de La Guaira.

Este último, fue el gran puerto por el que partieron para España las aportaciones económicas hechas por las autoridades e instituciones provinciales, por el Consulado de Caracas, y por los habitantes de la provincia de Venezuela. En el siguiente cuadro, inspirado del trabajo realizado por Manuel Lucena Salmoral y ampliados con datos adicionales encontrados en los archivos nacionales, se puede apreciar las fechas de las salidas de las embarcaciones que transportaron los donativos patrióticos desde el puerto de La Guaira a España, y las cantidades de los donativos patrióticos¹⁴.

13 No había mercado atlántico, pero sí mediterráneo. Los puertos de Trieste y Constantinopla representaban dos grandes mercados de consumo de los imperios austriaco y turco de principios del siglo XIX (Lucena, 1976; Lucena, 1978).

14 Manuel Lucena Salmoral realizó dos cuadros, el primero titulado "Artículos de donativo exportados por el puerto de La Guaira durante el bienio 1808-1809" y el segundo "Cuantificación del donativo exportado por el puerto de La Guaira durante el bienio 1808-1809". Para este trabajo integramos los dos cuadros en uno solo y hemos incluido datos adicionales encontrados en diferente documentación de archivos venezolanos (Lucena, 1978: 113).

Fecha	Nombre de la embarcación	Tipo y cantidad de donativo patriótico
29 de agosto de 1808	Goleta El Celoso	33.000 libras de cacao. 2.400 libras de añil. 173.220 reales de vellón en libranzas y 100.000 pesos de plata.
27 de octubre de 1808	Corbeta Fernando VII	29.277 libras de cacao. 500 libras de añil. 12.243 libras de café. 9.000 reales de vellón en libranzas.
5 de noviembre de 1808	Bergantín La Isabelita	45.846 libras de cacao. 2.600 libras de algodón. 450 libras de quina.
11 de noviembre de 1808	Boleta Venturosa	
12 de diciembre de 1808	Barca Mercedes	31.280 libras de cacao. 100 libras de añil. 11.639 libras de café. 2.000 libras de quina. 5.000 libras de cobre. 15.000 reales de vellón en libranzas.
12 de diciembre de 1808	Bergantín Isabel	
15 de diciembre de 1808	Bergantín Neptuno	
17 de diciembre de 1808	Bergantín Saavedra	
1 de marzo de 1809	Fragata Nuestra Señora de la Soledad	86.931 libras de cacao. 3.000 libras de añil. 81.024 libras de café. 100 pesos de plata.
10 de marzo de 1809	Bergantín El General Palafox	
8 de abril de 1809	Bergantín Flor de la Mar	3.300 libras de cacao. 100 pesos de plata.
26 de junio de 1809	Barca Bonita	14.000 libras de cacao. 100 pesos de plata.
2 de julio de 1809	Bergantín Guadalupe	22.161 libras de cacao. 4.000 libras de añil. 26.477 libras de café. 2400 libras de algodón. 100 pesos de plata.
11 de julio de 1809	Goleta Nueva Dolores	
7 de agosto de 1809	Bergantín Francisco Xavier	3.669 libras de cacao. 20.177 libras de café. 4.000 libras de algodón. 100 pesos de plata.
12 de septiembre de 1809	Bergantín El General Cuesta	4.315 libras de café. 100 pesos de plata.
8 de noviembre de 1809	Bergantín Teresita	13.200 libras de cacao. 2.600 libras de algodón. 100 pesos de plata.
24 de noviembre de 1809	Bergantín Nuestra Señora del Pino	100 pesos de plata.

En total, desde La Guaira se mandaron, entre 1808 y 1809, un total de 323.699 libras de cacao, 11.500 libras de añil, 156.625 libras de café, 16.600 libras de algodón, 2.450 libras de quina, 5.000 libras de cobre, 197.220 reales de vellón en libranzas y 121.050 pesos en plata¹⁵.

Desde el puerto de Cumaná fueron enviados en dos embarques, uno en diciembre de 1808 y otro en julio de 1809, la cantidad de 103.607 libras de cacao, 200 de café y 5.600 de algodón. Maracaibo remitió en diciembre de 1808 su donativo de 127.942 libras de cacao, 77.723 de café, 828 de quina, aceite de palo y 5.206 reales de vellón en plata. Por su parte Guayana despachó en julio de 1808 la cantidad de 2.258 libras de cacao, 946 de añil y 4.100 de algodón, además, en ese mismo embarque fueron librados las 2.210 libras de cacao que enviaba la provincia de Barinas¹⁶.

El total consignado, a partir de la investigación de Manuel Lucena Salmoral y los datos obtenidos en los archivos nacionales, sobre los donativos de la provincia de Venezuela entre 1808 y 1809 son los siguientes: 560.079,5 libras de cacao; 12.466 libras de añil; 238.978,5 libras de café; 3.278 libras de quina; 26.300 libras de algodón; 2 botijuelas de aceite de palo; 5.000 libras de cobre; 197.220 reales de vellón en libranzas y 121.704 pesos y 4,5 reales, en plata. Incluido el donativo Miranda.

A manera de conclusión: una fidelidad en retirada

Es posible comprobar las recíprocas relaciones que se establecieron entre los donativos patrióticos y la lealtad americana durante

15 1 libra castellana equivale a 460 gramos aproximadamente. Y 2 reales de vellón equivale a 1 real, y 20 reales de vellón a un peso fuerte.

16 Lucena Salmoral aclara “resulta imposible valorar exactamente el donativo venezolano durante que bienio [1808-1809] (...) ya que algunos buques pueden haber escapado a nuestra investigación (...) tales como dos arribadas a Cádiz en enero de 1809, procedentes de Cumaná y Maracaibo, registran sus cargamentos de una forma vaga e indeterminada como la siguiente “mucho cacao de donativo” y “cacao de donativo la mayor parte de su carga”, nuestra cuantificación del donativo es, por consiguiente, un punto de partida” (Lucena, 1978: 114 y 117).

los primeros años de la crisis española. Constituyeron una forma particular de la fidelidad que los súbditos de estas provincias sentían hacia su monarca. Una forma efectiva, por cierto, y que se llevó a cabo en el contexto de una situación especial y extraordinaria.

Resulta ilustrativa, en este sentido, la proclama que el Consejo de la Regencia dirigió a los “americanos españoles” en mayo de 1810. Empieza la proclama afirmando que eran dos “áncoras fortísimas” en las que la metrópoli sentaba la esperanza de su independencia: “nuestra incontrastable constancia y vuestra incansable generosidad”. A los peninsulares tocaba enfrentar al enemigo en el campo de batalla, pagar la deuda con sangre, y a los americanos, por consiguiente, pagarla “en plata y oro”. De ellos pedían y reclamaban sus hermanos de Europa generosidad y “envíos”. Pero ahora -asegura el Consejo de Regencia- las cosas eran diferentes: los caudales de la América española ya no irían a España, “como en otro tiempo venían”, a disiparse por el capricho de una corte insensata o a “sumergirse en el piélago insondable de la codicia hidrópica de un favorito”, haciendo alusión a Godoy; ahora eran tan necesarios al Estado, como lo eran “la sangre y los brazos de los españoles”. Por ello, la Regencia pedía a sus compatriotas del otro lado del Atlántico que si, por obra de la exageración o los rumores, vacilase su esperanza, se cansase su generosidad o se debilitase su fe, volvieran los ojos al “inocente monarca” que idolatraban (AGNM, *Donativos y prestamos*, volumen 6, folio 140, 5-V-1810).

Las contribuciones de los americanos resultaron a la corona de gran utilidad, y por ello las constantes y reiteradas solicitudes de las autoridades españolas para que se mantuviesen constantes. Hemos de insistir en este hecho y en el que le subyace: las manifestaciones de fidelidad al soberano no se quedaron en demostraciones de carácter político, moral o simbólico, sino que, para dejar constancia de que eran auténticas, se convirtieron en una efectiva, materializada en dinero y en especies.

Era importante hacer constar los aportes, ya por el prestigio social que tal acto significaba, ya por la pertenencia política, que no escasearon las exigencias de que se publicaran en el periódico

oficial los nombres de quienes contribuían. Así lo sugirió el marqués de Casa León el 30 de enero de 1810 en la *Gazeta de Caracas*, “nadie hay que no pueda alcanzar tan honroso derecho por medio de una suscripción patriótica que gravara en los fastos de la lealtad caraqueña, publicará en nuestro periódico y transmitirá a la posteridad los nombres de aquellos que se hagan beneméritos de la patria” (*Gazeta de Caracas*, 2-II-1810).

Estas manifestaciones aparecen, sin duda, como una muestra clara de la importancia que tenía la figura del rey en sus dominios. El monarca aparecía, en primer lugar, como unido indisolublemente a la nación, de modo que la ofensa a aquél era una ofensa a aquélla. Era visto también como el padre de una gran familia, de la que pueblos e individuos formaban parte, en calidad de hijos, huérfanos ahora momentáneamente por la “pérfida” acción del “tirano” francés. Otra visión era la de la monarquía como un cuerpo de origen divino cuya cabeza era el rey; la acefalía, así, conducía a la muerte de los otros miembros. Finalmente, y en un registro más político, entre el rey y sus reinos había una relación de vasallo y señor que hacía referencia a un juramento de fe: estando el señor en peligro, era deber del vasallo defenderlo y asistirlo, guardar la fe jurada, ejercer las virtudes de la fidelidad y el honor (Guerra, 2000: 150-156)¹⁷.

A partir de los acontecimientos de abril de 1810 como la conformación de la Junta Suprema Conservadora de los Derechos de Fernando VII, los problemas del cautiverio del rey y de la invasión napoleónica empezarían a ceder en importancia frente a los acontecimientos caraqueños, lo que tendría un claro reflejo en el tema de los donativos patrióticos hacia la península, pero eso es otra historia.

17 Las evidencias señalan la profunda significación de la imagen monárquica en la América española y la adhesión popular que suscitaba, que en el caso de Fernando VII cautivo por los franceses se mostró de una manera extraordinaria en los territorios de la Gobernación y Capitanía General de Venezuela a partir de 1808 (Leal Curiel, 1990; Rey, 2007: 52 y ss.).

Referencias Bibliográficas

- Archivo General de Indias (AGI). *Secretaría de Cádiz*.
- Archivo General de la Nación (AGN). *Archivo de Aragua*. Tomo LXVII.
- Archivo General de la Nación (AGN). *Gobernación y Capitanía General*. Tomos: CXCVI, CXCVII, CXCVIII, CXCIX, CCXVI, CCIV, CCV.
- Archivo Histórico Nacional de Madrid (AHNM). *Estado*. Legajo 21. PARES.
- ARCILAS FARIAS, E. (1950). *Comercio entre Venezuela y México, en los siglos XVII y XVIII*. El Colegio de México. México D. F.
- BLANCO, J y AZPURUA, R. (1983). *Documentos para la historia de la vida pública del Libertador*. Ediciones de la Presidencia de la República. Caracas. 15 tomos.
- Documentos del Real Consulado de Caracas*. (1964). Ediciones de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Gaceta de Caracas, 1808-1822*. (1983). Academia Nacional de la Historia. Caracas. 10 tomos.
- GUERRA, F. (2000). *Modernidad e independencia. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Fondo de Cultura Económico. México D. F.
- HAMILL, H. (1997). “¡Vencer o morir por la patria! La invasión de España y algunas consecuencias para México, 1808-1810”, Josefina Vazquez (ed.), *Interpretaciones de la independencia de México*. Nueva Imagen. México.
- LANDAVAZO, M. (1999). “La fidelidad al rey. Donativos y préstamos novohispanos para la guerra contra Napoleón”. *Historia Mexicana*, XLVIII, 3, 191, enero-marzo.
- LEAL CURIEL, C. (1991). *El discurso de la fidelidad: construcción social del espacio como símbolo del poder regio (Venezuela siglo XVIII)*, Caracas, Academia Nacional de la Historia.
- LUCENA SALMORAL, M. (1976). “El comercio norteamericano con España e Hispanoamérica a comienzos de la presidencia de Madison”. *Actas del Congreso sobre el Bicentenario de la Independencia de los Estados Unidos*. La Rábida.
- LUCENA SALMORAL, M. (1978). “El donativo patriótico hecho por Venezuela a España para ayudar a sufragar los gastos de la guerra de independencia peninsular”. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, n° 241, enero-marzo.

- QUINTERO, I. (2005). *El último marqués. Francisco Rodríguez del Toro*. Fundación Bigott. Caracas.
- RAMOS, D. (1964). “Formación de las ideas políticas que operan en el movimiento de mayo de Buenos Aires en 1810”. *Revista de Estudios Políticos*, Madrid, nº 134, marzo-abril.
- REY, Juan Carlos (2007). “El pensamiento político en España y sus provincias americanas durante el despotismo ilustrado (1759-1808)”. Juan Carlos Rey, Rogelio Pérez Perdomo, Ramón Aizpurua y Adriana Hernández, *Gual y España. La independencia frustrada*. Fundación Polar. Caracas.
- VEGA, J. (1990). “Los primeros prestamos de la guerra de independencia, 1809-1812”. *Historia Mexicana*, XXXIX, 4, 156, abril-junio.

- QUINTERO, I. (2005). *El último marqués. Francisco Rodríguez del Toro*. Fundación Bigott. Caracas.
- RAMOS, D. (1964). “Formación de las ideas políticas que operan en el movimiento de mayo de Buenos Aires en 1810”. *Revista de Estudios Políticos*, Madrid, nº 134, marzo-abril.
- REY, Juan Carlos (2007). “El pensamiento político en España y sus provincias americanas durante el despotismo ilustrado (1759-1808)”. Juan Carlos Rey, Rogelio Pérez Perdomo, Ramón Aizpurua y Adriana Hernández, *Gual y España. La independencia frustrada*. Fundación Polar. Caracas.
- VEGA, J. (1990). “Los primeros prestamos de la guerra de independencia, 1809-1812”. *Historia Mexicana*, XXXIX, 4, 156, abril-junio.



Revista de Artes y Humanidades UNICA
Volumen 12 N° 1 / Enero-Abril 2011, pp. 98 - 131
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

Revisión difícil a la idea de mujer en el pensamiento occidental

MUÑOZ ARTEAGA, Valmore

*Universidad Católica Cecilio Acosta
vmunozarteaga@hotmail.com
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela.*

Resumen

En este artículo me propongo explicar las posibles fuentes de donde parte la discriminación de la mujer en la cultura occidental. Partiremos de lo reflexionado sobre el tema por tres pensadores de incuestionable profundidad. Gloria Comesaña Santalices desde la filosofía irá tras la búsqueda del origen siguiendo el camino trazado por Simone de Beauvoir desde el existencialismo sartreano y hegelianismo; así como de la tesis biológica de Shulamith Firestone y la tesis de Kate Millet, quien, también desde los razonamientos de Beauvoir, intenta explicar las razones de la discriminación. Desde la psicología y el psicoanálisis, Ana Teresa Torres busca explicaciones en los trabajos de Sigmund Freud, Melanie Klein y Jacques Lacan para terminar haciendo un recorrido por el imaginario que sobre la mujer elaboró el mundo occidental y patriarcal. Por último, nos remontaremos a los griegos y sus reflexiones en torno a la mujer, lo haremos desde los estudios realizados por Antonio Pérez Estévez, filósofo y catedrática de inestimable valor para la historia de las ideas en Venezuela.

Palabras clave: Mujer, Filosofía, Psicoanálisis, Cultura, Literatura.

A Difficult Revision for the Idea of Woman in Western Thought

Abstract

This article proposes to explain possible sources for the discrimination against women in Western culture. It begins with reflections on the issue by three thinkers of unquestionable depth. Gloria Comesaña San-

Recibido: Marzo 2010

Aceptado: Octubre 2010

talices will seek the origin starting from philosophy and following the path traced by Simone de Beauvoir from Sartre's existentialism and Hegelianism, as well as the biological thesis of Shulamith Firestone and the thesis of Kate Millett, who also, based on the arguments of Beauvoir, attempts to explain the reasons for discrimination. In psychology and psychoanalysis, Ana Teresa Torres seeks explanations in the work of Sigmund Freud, Melanie Klein and Jacques Lacan to end up touring the imaginary that the Western, patriarchal world developed about women. Finally, the study goes back to the Greeks and their reflections on women, based on studies conducted by Antonio Pérez Estévez, philosopher and professor of inestimable value for the history of ideas in Venezuela.

Keywords: Women, philosophy, psychoanalysis, culture, literature.

Revisión difícil del concepto de mujer en la cultura occidental

A modo de introducción

Francesca Gargallo afirma en *Ideas Feministas Latinoamericanas* que: *La relación entre la filosofía –también llamada “pensamiento” a secas– y la literatura latinoamericanas ha sido muchas veces enunciada, pero nunca ha sido realmente abordada por las historiadoras e historiadores de las ideas* (Gargallo, 2006:125). Según la pensadora mexicana, la filosofía latinoamericana tiene una relevante particularidad en sus vías de expresión. No sólo dice –la filosofía– desde el ensayo que es, como es de suponer, su espacio por excelencia, sino que además, dice desde la novela y la poesía. En esto, dirá alguien y con razón, que tampoco es original la filosofía latinoamericana, pero a estas alturas, creo que poco importa la originalidad. Pese a que se han planteado diversos, ricos y muy originalísimos tratados sobre y contra la pobreza, la pobreza sigue allí, sólida y con una sonrisa victoriosa cada vez más sonrisa y más victoriosa. De tal manera que, no vamos a ahondar en este tema de lo original, tan sólo pretendo decir que la filosofía latinoamericana, siguiendo a Gargallo, no existe porque su literatura se expresa filosóficamente, pero nadie, quizás muy pocos, han abordado sistemáticamente la teleología de semejante discurso.

Si la literatura latinoamericana, en diversas ocasiones, se ha expresado filosóficamente, sería interesante ir tras las huellas de lo que la literatura ha dicho en torno a la mujer, ya que ha sido este, el de la mujer, un tema que ha despertado enorme interés, en especial, desde que comenzaron a desarrollarse las ideas en torno al concepto de liberación o emancipación. En cuanto a las obras simbólicas latinoamericanas, entiendo por esto, la literatura, Enrique Dussel expresa lo siguiente: *El sujeto europeo que comienza por ser un yo conquistado es el ego de un varón* (Dussel, 2007:14) Es fácil entender, desde este razonamiento que, si el sujeto europeo y su afán conquistador representa el *ego* del varón, del macho latinoamericano, pues, el *sujeto* americano que comienza por ser un *yo conquistado* resulta ser la mujer. Sobre esto vuelve Dussel:

El cara-a-cara erótico se verá alienado sea por la prepotencia de una varonilidad opresora y hasta sádica, sea por un masoquismo o una pasividad o, en el mejor de los casos, un frío resentimiento femenino. La pareja erótica liberada no se ha dado todavía en América Latina como una realidad social, hay individuales excepciones faltas todavía de real tradición pedagógica o política [...] Las teogonías o el relato mítico del origen de los dioses, el cosmos y los seres humanos, es siempre bisexual entre las grandes culturas amerindianas —y no exclusivamente patriarcal como entre los semitas, por ejemplo. [...] Esta mítica nos deja ver una exacta *lógica de los símbolos* que no llega a trascender, sin embargo, la Totalidad trágica. Al origen está *Alom-Qaholom*, la diosa madre y el dios padre de todo, nombrándose primero la diosa madre, lo femenino (Dussel, 2007:15).

Dussel hace referencia al *Memorial de Sololá*, texto escrito por el maya Francisco Hernández Arana y que tiene una importancia fundamental para la cultura americana, ya que confirma gran parte de la información que se despliega en el *Popol Vuh* acerca del origen de los linajes de la región y las migraciones de las tribus. Entonces, tenemos que, al menos para los americanos originales, lo femenino y lo masculino representaban una misma entidad, pero que, hay que decirlo, siempre lo femenino era presentado primero.

Si para ellos ambos ¿géneros? estaban equilibrados y representaban una misma fuerza creadora, entonces qué desarmonizó el equilibrio de esas fuerzas. No es nada difícil responder a esta pregunta. Sin embargo, explicar el origen de esta desarmonización, ahondar en las razones del desequilibrio, es tarea, a mi juicio, obligatoria.

Para explicar las posibles fuentes de donde parte la discriminación de la mujer en la vida social, partiremos de lo reflexionado sobre el tema por tres pensadores de incuestionable profundidad. Gloria Comesaña Santalices desde la filosofía irá tras la búsqueda del origen siguiendo el camino trazado por Simone de Beauvoir desde el existencialismo sartreano y hegelianismo; así como de la tesis biológica de Shulamith Firestone y la tesis de Kate Millet, quien, también desde los razonamientos de Beauvoir, intenta explicar las razones de la discriminación. Desde la psicología y el psicoanálisis, Ana Teresa Torres busca explicaciones en los trabajos de Sigmund Freud, Melanie Klein y Jacques Lacan para terminar haciendo un recorrido por el imaginario que sobre la mujer elaboró el mundo occidental y patriarcal. Por último, nos remontaremos a los griegos y sus reflexiones en torno a la mujer, lo haremos desde los estudios realizados por Antonio Pérez Estévez, filósofo y catedrática de inestimable valor para la historia de las ideas en Venezuela.

Gloria Comesaña Santalices: Beauvoir, Firestone y Millet

Comesaña intenta explicar a la mujer desde la alteridad y desde esa misma alteridad buscar los códigos que expliquen la discriminación femenina. *Creemos*, afirma Comesaña, *que es la alteridad como estructura ontológica de la conciencia lo que puede permitirnos comprender exhaustivamente las condiciones de desigualdad que hasta ahora han regido las relaciones entre los sexos* (Comesaña Santalices, 1995:13). Al hacerlo, Comesaña, se sitúa de entrada en la línea definida por Simone de Beauvoir en *El Segundo Sexo* (1949). El libro significó la primera fundamentación filosófica a la reflexión sobre la situación de subordinación en que vive la mitad femenina de la humanidad. Afirma Comesaña:

La obra esquivaba toda absurda querella sobre la inferioridad o superioridad relativa de cada uno de los sexos, para plantear que la situación de la mujer no es producto de la naturaleza, sino resultado de una elaboración cultural arbitraria de los datos naturales. El determinismo natural quedaba fuera de combate al demostrar Simone de Beauvoir que *no se hace mujer, se llega a serlo* según la frase que ella hizo famosa (Comesaña Santalices, 1995:49).

En el libro Beauvoir introduce un concepto que, a juicio de Comesaña, será determinante. Nos referimos al concepto del *Otro Absoluto*. Concepto que explica en estos términos:

El semejante, el otro, que es también el mismo con quien se establecen relaciones recíprocas, es siempre para el macho un individuo macho. La dualidad que se descubre bajo una forma u otra en el corazón de las colectividades opone un grupo de hombres a un grupo de hombres, y las mujeres forman parte de los bienes que éstos poseen y que son entre ellos un instrumento de cambio. El error proviene de que se han confundido dos figuras de la alteridad que se excluyen rigurosamente. En la medida en que la mujer es considerada como el Otro Absoluto, es decir, -sea cual sea su magia-, como inesencial, es precisamente imposible mirarla como otro sujeto” (De Beauvoir, 1970:92).

En tal sentido, la mujer termina siendo considerada como el Otro-extraño, ya que, biológicamente es diferente al hombre y que esta diferencia se hace más evidente a partir de la función en la maternidad. *El hombre, explica Comesaña, no encuentra en ella simplemente un doble, un semejante, un prójimo, sino que reviste esta extrañeza de la mujer del carácter de Otro-Absoluto y encuentra así en ella la representación privilegiada de esta categoría de pensamiento* (Comesaña Santalices, 1995:17). En *El Segundo Sexo*, Beauvoir intenta demostrar que es la educación y el ambiente lo que determina y explica la situación de desventaja que la mujer ha vivido a lo largo de la historia.

Durante el año en que apareció el libro y poco tiempo después, la filósofa entendió que la única vía a través de la cual podía

alcanzarse la emancipación de la mujer era el socialismo. Sin embargo, años después terminaría por cuestionar la capacidad del socialismo concreto para solventar lo incierto de la situación supeditada de la mujer. *Lo hizo*, explica Antonio Boscán, *cuando llegó a apreciar de cerca la realidad de la condición de la mujer en los países socialistas europeos* (Boscán, 2007:28). A partir de entonces tomará partido por el feminismo y comenzará su lucha para la organización de todos los esfuerzos de las mujeres a nivel mundial.

Volviendo al tema del Otro como valoración negativa que expone Beauvoir, Gloria Comesaña entiende que esto no responde ni explica la reducción del rol de la mujer en la vida social, no cuestiona la incapacidad de la mujer de verse y asumirse como Mismo frente al hombre. Así que busca en las fuentes que intentan explicar la desigualdad en la biología. Entre las autoras feministas que sostienen la tesis biológica, una de las más conocidas es Shulamith Firestone. Firestone es una feminista radical nacida en Canadá y que se hizo célebre en la discusión en torno al tema de la mujer con la publicación del libro *La Dialéctica del Sexo* (1973) en el cual intenta una síntesis heterogénea de las ideas de Marx, Engels, Freud, Wilhelm Reich y Simone de Beauvoir. En su libro Firestone sostiene que:

El materialismo histórico es aquella concepción del curso histórico que busca la causa última y la gran fuerza motriz de los acontecimientos en la dialéctica del sexo: en la división de la sociedad en dos clases biológicas diferenciadas con fines reproductivos y en los conflictos de dichas clases entre sí; en las variaciones habidas en los sistemas de matrimonio, reproducción y educación de los hijos creadas por dichos conflictos; en el desarrollo combinado de otras clases físicamente diferenciadas (castas); y en la prístina división del trabajo basado en el sexo y que evolucionó hacia un sistema (económico – cultural) de clases (Firestone, 1976:160).

Esto llevará a Firestone a plantearse, entre otras cosas, la posibilidad de que, a través de la tecnología, la mujer podría liberar su cuerpo gracias al desarrollo de la anticoncepción y la reproducción extrauterina. Al sostener que la división fundamental de la sociedad es la di-

visión de los sexos –clases en términos marxistas–, se entiende que la opresión específica de las mujeres está relacionada de manera directa con su biología con lo cual, la desigualdad es entendida en términos naturales. El patriarcado, según esta versión, queda establecido como una estructura de poder generalizada y ahistórica. Para Firestone, la *voluntad de dominación* del hombre no puede explicarse ontológicamente a partir de la estructura de la conciencia. Comesaña señala que es todo lo contrario, la mujer es el resultado de la constitución psicosexual del individuo. *La naturaleza*, apunta Comesaña, *habría otorgado al hombre una serie de dones de los cuales la mujer se vería privada, o dicho de otra forma, ella habría cargado a la mujer con tareas mucho más pesadas en lo que concierne a la procreación* (Comesaña Santalices, 1995:20). De allí la importancia de la tecnología como aliada en el proceso emancipador de la mujer. Firestone, citada por Comesaña, afirma:

A diferencia de las clases económicas, las clases sexuales resultan directamente de una realidad biológica: el hombre y la mujer fueron creados diferentes y recibieron privilegios desiguales [...] La familia biológica constituye una desigualdad natural en la repartición del trabajo. La necesidad de poder, que se encuentra en el origen del desarrollo de las clases, proviene de la constitución psicosexual de cada individuo según ese desequilibrio fundamental (Comesaña Santalices, 1995:20).

Advierte Comesaña que es aquí donde las ideas de Firestone tienen serias debilidades y que las razones biológicas a las cuales arguye no es más que los caminos trazados por el hombre, a través de la cultura, para apropiarse de la naturaleza y de su destino en ella. La filósofa entiende que Firestone no hace más que alterar las ideas de Beauvoir para acomodarlas exageradamente para explicar su tesis biológica. La naturaleza sólo será importante en la medida en que el hombre se aproveche de ellas para dar explicaciones arbitrarias al dominio de la mujer. No es la biología lo que subyuga a la mujer, es la manera cómo se han construido los códigos culturales lo que la ha sometido históricamente. Bajo esta idea están adscritas las ideas de Kate Millet.

Kate Millet es una feminista y escritora norteamericana cuyo libro *Políticas Sexuales* (1970) ofrece una amplia y argumentada crítica a la sociedad patriarcal en la sociedad occidental y en la literatura. Millet parte de que el sexo reviste un cariz político que, las más de las veces, suele pasar desapercibido. Emplea el término *política* para referirse a las relaciones que se establecen desde el poder con la finalidad de que el grupo dirigente mantenga el control sobre quienes domina. El carácter patriarcal¹ de la sociedad hace que las costumbres sexuales envuelvan relaciones de dominio y, por tanto, estén impregnadas de política. Al igual que como sostuvo Beauvoir, para Millet la mujer es “otro” para el hombre. La consideración de la mujer como *otro* no puede darse más que en una sociedad en la cual el hombre se considera a sí mismo como el sujeto al cual todo debe referirse (Comesaña Santalices, 1995:22). *La supremacía masculina*, afirma Millet en una cita de Gloria Comesaña-Santalices, *como los otros credos políticos, reside finalmente, no en la fuerza física, sino en la aceptación de un sistema de valores que no es biológico* (Comesaña Santalices, 1995:22). Millet es uno de los rostros más representativos del movimiento Feminista Radical de Izquierda que ha contribuido a la creación de los grupos de autoconciencia, en los que se induce a cada participante a exteriorizar su experiencia personal de subyugación con la finalidad de que se hiciera consciente de la misma, con la única finalidad de alcanzar una transformación de su circunstancia.

Ana Teresa Torres: Sigmund Freud, Melanie Klein y Jacques Lacan

Ser hombre o mujer, afirma tajantemente Ana Teresa Torres, es un hecho del lenguaje (Torres, 2007:205). Un hecho del lenguaje-

1 Millet subraya que el patriarcado constituye el fundamento de la dominación de las mujeres por los hombres. Asimismo, insiste esta autora en el carácter patriarcal no sólo de nuestra sociedad, sino de todas las civilizaciones que se han sucedido a lo largo de la historia. El patriarcado tiene una enorme capacidad para adaptarse a cualquier sistema económico, político y cultural (Comesaña Santalices, 1995).

je que no es más que un modo de insertarse en la cultura, porque la cultura es quien asigna pautas de conducta social, e impone un cierto modo de condicionar los fenómenos insertos en la sexualidad. Torres piensa que la idea de que la sexualidad es una disposición de la naturaleza puede quizás utilizarse en los animales, pero poco tiene que ver con los humanos, que no con los hombres.

El dispositivo orgánico que permite la respuesta sexual da cuenta del sexo concebido como acto fisiológico, o incluso del placer corporal, pero poco dice de la multiplicidad de fenómenos implicados en la sexualidad, tales como el deseo, el amor, la elección del objeto, el goce y el sufrimiento, la prohibición y el conflicto. Todo ello es cultura. El cuerpo como tal no es más que un pedazo de carne y hueso (Torres, 2007:205).

Dentro de esa cultura se construyen y deconstruyen los códigos que permean los discursos masculinos y femeninos. El discurso feminista tiene en la actualidad una solidez consiente y contrapuesta al discurso patriarcal, aunque Ana Teresa Torres hace la salvedad de que una cosa es que exista un contradiscurso, y otra su eficacia en los canales de la red social (Torres, 1998:36). Sin embargo, no sería descabellado afirmar que el discurso feminista ha llegado a un cierto acuerdo en vislumbrar que *la mujer* no es ese sujeto definido por la sociedad. El sujeto femenino no está definido con la justicia merecida. Está definido desde el orden de las representaciones, desde lo imaginario, desde lo simbólico y ha sido el hombre quien ha dado contenido a esa representación, a ese imaginario. El psicoanálisis ha dado su visión sobre la mujer, quizás intentado desentrañar –o entrañar– aún más la disociación. Ana Teresa Torres hace una revisión de lo que, desde el psicoanálisis, se ha definido como Mujer. Para ello, indaga en el pensamiento de Sigmund Freud, Melanie Klein y Jacques Lacan y desde allí, hace una interpretación de las razones que han sostenido al imaginario que sobre la mujer ha existido desde tiempos remotos.

Luego de que Freud en 1920 publicara *Psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina*, se embarcó en el estudio y publicación

de tres artículos dedicados al tema de la sexualidad femenina. Los textos aparecerán entre 1925 y 1933, años que fueron muy duros para el psicoanalista. Dos años le fue diagnosticado un cáncer en el paladar que modificó notablemente su ritmo de vida, aunque, hay que decir, en modo alguno disminuyó el compás de su trabajo. Los tres artículos son: *Consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica de los sexos* (1925), *La sexualidad femenina* (1931 y “La feminidad”, una de sus *Nuevas conferencias introductorias sobre psicoanálisis* (1933). En estos tres textos Freud desarrolla sus ideas cumbres en torno a la condición femenina. Torres entiende que estas ideas son las mismas que tuvo Freud desde siempre, sólo que complejizadas en cuanto a elaboraciones y conclusiones.

Torres, al hacer una revisión al pensamiento de Freud en torno a la mujer, concuerda con Beauvoir en que son ideas que no pueden sostenerse, no sólo por el tiempo transcurrido y los sujetos empíricos han sufrido serias y profundas transformaciones, sino que además, parten de premisas que fueron aceptadas sólo por resultar consonas con el discurso patriarcal. Escribe Ana Teresa Torres:

La teoría de la castración basada en la lógica del falo es heredera directa de la concepción de la mujer como organismo biológicamente incompleto, pasivo e insuficiente. La diferencia imaginaria fundamental entre los aparatos genitales masculino y femenino reside en que los órganos sexuales de la mujer no son visibles a la mirada exterior. No todo el aparato genital masculino es visible a la mirada exterior, pero sí lo es el órgano ejecutor de la sexualidad reproductiva. Esta diferencia anatómica resulta fundamental pues en ella se ha basado toda la teoría de la castración (Torres, 2007:234).

En vista de que la mujer no posee ningún carácter sexual primario visible, el imaginario asumió a su género desde el registro de la falta. La mujer, afirma, no tiene *algo* y se la ve como ser incompleto y vacío, en contraposición al hombre lleno y completo. Esta idea de la falta estimula la segunda consecuencia imaginaria de la castración que se reduce a pensar que un hombre castrado = mujer.

En la fase edípica el niño varón es víctima de la angustia de castración, es decir, del temor a que el padre le quite los genitales por haber deseado a la madre, y lo convierta en mujer. La creencia de que hay un solo sexo, el masculino, es la que da origen a esta fantasía. Se concibe una polaridad castrado/no castrado, la primera como posición femenina; la segunda, masculina. A la vez, el sexo femenino es negativizado, despojado de su identidad, la cual se define por *no tener algo*. Todo el aparato genital femenino queda anulado en esta concepción según la cual si un niño es castrado se convertirá en niña. Un hombre castrado es un sujeto que ha perdido los genitales. Esta amputación no lo transforma en mujer, lo convierte en un hombre que ha perdido una parte de su cuerpo (Torres, 2007:235).

La mujer que, hay que decirlo, fue construida subjetivamente bajo los patrones definidos por la teoría de que sólo existe un género, se siente, se asume y es asumida como una mujer castrada, ya que le han amputado una parte de su aparato genital, y allí se concentraría la angustia de la castración femenina. La mayoría de las mujeres han sido erigidas bajo las directrices de la teoría unigenérica, debido a que ha prevalecido históricamente un discurso androcéntrico de la cultura, de cuya reconstrucción ha transcurrido muy poco tiempo para que se haya plenamente establecido un discurso heterosexual que registre consistentemente la dualidad sexual de nuestra especie (Torres, 2007:236).

La teoría freudiana de la castración no sólo se queda en la idea de la mujer como ser castrado. Debido a esta circunstancia, nos referimos a su condición de ser castrado, la mujer se plantea la *falización* de su cuerpo.

El cuerpo faltante, el cuerpo incompleto, necesita recubrirse del emblema fálico para encubrir la imaginaria falta. La mujer debe ser, en su cuerpo, un objeto dirigido al placer, y por lo tanto enmascarado para ser introducido como tal. Puesto que no tiene falo, debe convertir en falo todo su cuerpo. La superposición de la imagen de la mujer como cuerpo en ofrenda erótica tiene su origen en las ideas anteriormente ex-

puestas, tanto en considerarla parte de la naturaleza, es decir, como ecuación ser = cuerpo, como en la lógica del intercambio de mujeres. En ese sentido la imaginarización del cuerpo femenino produce una reducción simbólica del sujeto (Torres, 2007:236).

La mujer es un hombre enfermo, es un aforismo de Aristóteles gobernó el mundo desde el nacimiento del pensamiento occidental hasta bien entrado el siglo XX². Esta enfermedad era explicada desde un fenómeno que se genera fisiológicamente en la mujer y que, como se sabe, nada tiene que ver con la salud o la enfermedad, nos referimos a la menstruación. La emisión periódica de sangre, afirma Torres, ha sido un elemento imaginarizado como una debilidad que trascendió al plano moral y religioso, e incluso, fue asumido como muestra de impureza³. *En el siglo XVI no se*

2 “De esto dan muestras algunas sentencias como “doy gracias al cielo que me ha hecho libre y no esclavo, que me ha hecho varón y no mujer” (Platón), “de todas las bestias salvajes, ninguna hay tan nociva como la mujer” (San Juan Crisóstomo), “la mujer es un hombre enfermo” (Aristóteles), o llegando al mundo moderno con asertos tan denigrantes como el de Ortega y Gasset que identificaba la esencia de la feminidad con el hecho de que “un ser sienta realizado plenamente su destino cuando entrega su persona a otra persona” (Espiegel Alonso, 2008).

3 El judaísmo comparte con otras culturas el temor a la sangre y disocia la fase menstrual con la concepción y la vida, lo que convierte a la mujer en *niddah* o excluida. Dichos patrones, que imponen periodos de abstinencia y un distanciamiento físico de los esposos, al que se pone fin en virtud de diversos actos de purificación coincidentes con una nueva ovulación, regula de una manera precisa la vida sexual de la pareja -operativa en torno a la mitad del año, si consideramos la etapa pre y postmenstrual- para favorecer, en teoría, la procreación, porque dichas limitaciones hacen a la mujer más deseable a los ojos de su marido.

Esta purificación ritual en el *mikveh* no se considera un deber salvo cuando depende de ello la reanudación de las relaciones sexuales. Por esta razón la mujer soltera no lo frecuente y realiza su primera *tevilah* antes de la boda. Tampoco puede procurar a su marido aquellas atenciones que sugieran intimidad, como rellenar su copa, disponer la cama y lavarle manos, pies y rostro.

En la *niddah* -regulada en el *Levítico*— se diferencia la menstruación ordinaria (*niddah*) del flujo anómalo (*zavah*). La primera mácula durante una semana a la mujer, en la que está prohibida absolutamente cualquier relación. Una vez transcurrido el séptimo día, si ha desaparecido el flujo vaginal, realizará un baño purificador de inmersión y lavará sus ropas y ya es considerada apta para la conyugalidad. Para evitar transgresiones accidentales, se instauran los días impuros premenstruales y se anima a

permitía a los médicos tocar a una menstruante antes de una operación, y en la Edad Media no se permitía a las menstruantes entrar a las iglesias (Torres, 2007:236).

Torres resalta las tres principales premisas de las teorías de Freud en torno a la condición sexual de la mujer. A saber:

1. La afirmación de que el sujeto femenino se presenta con una identidad y sexualidad masculina inicial, que solamente después de complicados circuitos se convierte en una identidad y sexualidad femenina adquirida: *La niña es un hombrecito*.
2. La afirmación de que esta transformación tendrá lugar en aquellos casos (y solamente en ellos) en los cuales la niña haya reconocido el hecho de la castración, y, con ello, también la superioridad del hombre y su propia inferioridad.
3. La afirmación de que la posición femenina solamente se establece si el deseo del pene es reemplazado por un bebé, es decir, si el bebé toma el lugar del pene.

Nada en la mujer es genuino. Freud no sólo le dará una explicación desde el psicoanálisis a la exclusión de la mujer, sino que además, le negará identidad propia, genitalidad propia y entenderá haciendo entender que el hombre no es su objeto propio sino sucedáneo.

Por su parte, Melanie Klein va a introducir una teoría de la castración que se aparta de la freudiana. La angustia de la mujer, según Klein, no reside en la posibilidad de perder el pene sino en no poder tener hijos. El universo kleiniano está centrado en la figura de la madre. De la misma manera con la cual Freud y Lacan fija-

la mujer a que realice una exploración de sus órganos reproductores antes de iniciar una relación sexual para que no sobrevenga incidentalmente una pérdida de sangre inesperada.

Un caso especial se contempla en la fase *post partum* -cuya explicación es puramente biológica, pues el sangrado prosigue durante las cuatro o seis semanas-, donde el periodo establecido dependerá del sexo de la criatura: si alumbró un hijo, es de una semana y 33 días adicionales de purificación; cuando se trata de una hija, el periodo se duplica (80 días), porque en su día se convertirá en mujer que menstruará y parará. (Charageat, s/f).

rán su atención en el padre, así lo hará Klein, pero, obviamente, con la madre. La mujer al hacerse madre logra reparar la imagen dañada en las fantasías inconscientes infantiles, *y es a través de la restitución del hijo como la mujer logrará recomponer ese daño* (Torres, 2007:247). Vuelve así sobre los pasos de Freud en los cuales el hijo es un sustituto fálico, pero sólo para transformarlo ahora es la posibilidad de expiación de la madre.

Para Klein, la castración femenina es una contrariedad motivada a un espacio faltante, de un vacío en el aparato genital. En su exposición de 1924 en el Congreso de Salzburgo, Klein aclaró su posición. El pene del padre *como tal* (y no confundido con el interior de la madre) es un objeto de codicia que no hace más que *suced*er al pecho materno. Las pulsiones edípicas precoces mezclan lo oral con lo vaginal: los niños desean el coito como acto oral; la boca y la vagina son igualmente receptoras, lo que favorece el desplazamiento de la libido oral sobre la genital. Klein desde la racionalidad del complejo edípico, postula la existencia de *dos progenitores* en la fantasía infantil como *imago* de los “progenitores combinados”. Las fantasías, explica Kristeva interpretando a Klein, de que el pecho materno o la madre contienen al pene del padre o que el padre contiene a la madre se cuentan entre los elementos que intervienen en los estudios iniciales del conflicto edípico: permiten que se construya la imagen de los progenitores combinados. La intensidad de la envidia y los celos edípicos repercuten la imagen de los progenitores combinados, y debe hacer posible que el niño *los diferencie* y establezca relaciones con cada uno de ellos. El niño sospecha que los padres se satisfacen sexualmente entre sí; la fantasía de la imagen parental combinada (que tiene también otras fuentes) se encuentra reforzada (Kristeva, 2000:130).

La angustia de la castración en Klein no surge del hecho de que la mujer no tenga pene sino de la incógnita por saber si sus órganos genitales están completos o dañados. El espacio en blanco de la mujer, comenta Torres, representa la angustia por saber si su interior está vacío o lleno con un aparato que permite la reproducción, y que en el sentido sublimado sería la posibilidad de creación

en actividades profesionales, artísticas, o en el mismo cuidado de la casa (Torres, 2007:248).

En tal sentido, Torres resalta cuatro ejes en la teoría de la sexualidad femenina en Melanie Klein:

1. Frustración oral y resentimiento con la madre al quedar privada del pecho.
2. Vuelta al pene como objeto de gratificación.
3. Fantasía sádica de atacar a la madre en su interior y privarla de su contenido (pene del padre, niños), basada en la teoría sexual infantil (compartida por ambos sexos), según la cual la madre contiene en su interior el pene del padre.
4. Temor a la retaliación de la madre.

Por último, Jacques Lacan explica que la mujer ha sido educada en la idea de que es objeto de deseo del hombre. Y ha sido educada para seducir y obtener su objetivo: ser elegida. Lacan se aprovecha de la dialéctica hegeliana del amor y del esclavo para explicar su teoría de los discursos. Un discurso en donde no existe una interlocución, ya que, el hombre es quien habla y la mujer es quien escucha. La comunicación femenina no puede ser neutral: seduce o resiste al sexo. El estilo comunicacional refleja la posición de poder entre los participantes, según la cual las mujeres deben ser indecisas, indirectas y deferentes, mientras los hombres son directos y autoritarios. De allí que se vislumbren los patrones comunicativos femeninos como ausentes de poder e incapaces de expresarse seriamente.

El 9 de mayo de 1958, Lacan pronuncia una conferencia en el Instituto Max Planck de München titulado *La Significación del Falo*. Allí Lacan expone su razón del falo: el complejo de castración opera, a través de la medida común del falo, en la instalación del sujeto en una posición sexual que le permite identificarse al tipo ideal de su sexo tanto como responder a las relaciones con su partner. El falo es esencialmente un significante privilegiado, y las relaciones entre los sexos, dice Lacan, *girarán alrededor de un ser y de un tener que, por referirse a un significante, el falo, tienen el efecto contrariado de dar por una parte realidad al sujeto en ese*

significante, y por otra parte irrealizar las relaciones que han de significarse. Esto por la intervención de un parecer que sustituye a un tener [...] para enmascarar la falta en el otro (Lacan, s/f). El mito del Edipo aparece como una anécdota sobre una lógica más profunda, la del desarreglo no contingente sino esencial, estructural, de la sexualidad humana. El falo aparece, a la vez, como el símbolo del goce y de la pérdida de goce.

Propone además que, según resalta Torres:

1. La niña se considera ella misma, aunque sea temporalmente, como castrada en tanto que ese término quiere decir privada de falo, y ello por la acción de alguien, primero la madre, punto importante, luego el padre.
2. En ambos sexos la madre es considerada como provista de falo, como madre fálica.
3. Correlativamente la significación de la castración no toma de hecho su valor eficiente en cuanto a la formación de síntomas más que a partir de su descubrimiento como castración de la madre.
4. Estos tres problemas culminan en el desarrollo de la fase fálica en tanto caracterizada por el dominio imaginario del atributo fálico.

Antonio Pérez Estévez. La mujer y los griegos

Antonio Pérez Estévez, filósofo español que se radicó por muchos años en Venezuela, parte de la idea de que la cultura occidental está al borde del colapso. Una cultura hecha por el hombre, pero que, en modo alguno, ha sido del todo humana, ya que progresivamente ha venido sosteniéndose sobre la base de la negación de la vida misma. El filósofo se pregunta qué pudo conducir al ser humano al filo del abismo. Ahonda sobre las causas. Entre las que destaca la ausencia de la mujer en el devenir de la humanidad. Siguiendo las explicaciones de antropólogos como Gould Davies o G. Thompson, Pérez Estévez señala que

[...]en nuestra cultura se advierte un ausencia casi total de características femeninas y matriarcales, que por otra parte, existieron en las cultura primitivas indoeuropeas y que apenas han llegado a nosotros a través de mitos como el de la Gran Madre [...] Características de estas culturas femeninas serían el culto a la fertilidad, la presencia de una propiedad colectiva y la concepción monista del universo como fuerza o energía irracional [...] Nuestra cultura occidental no ha sido una cultura humana, sino una cultura de machos y para machos, en la que la mujer ha sido negada y reprimida (Pérez Estévez, 1989:179).

Bajo esta premisa emprende la búsqueda de los orígenes donde se fundamenta la ausencia. El momento en cual se acordó la anulación de la mujer dentro del marco que definirá a la cultura occidental. Con esta inquietud llega hasta el mundo creado por los filósofos y poetas griegos donde, según Pérez Estévez, se van a perfilar los arquetipos que darán fisonomía a la mujer en el imaginario del patriarcado. Desde que el ser humano empezó a poner sus reflexiones por escrito y a dejar constancia de la historia de la humanidad, los que ejercieron el poder de expresar las imágenes en frases lógicas y coherentes fueron los hombres. En las historias de las religiones y de la mitología, son ellos los que hacen las observaciones sobre las mujeres y sobre lo que estas representan: la feminidad. Toma como fuentes principales para este arqueo las obras de Hesíodo y Homero hasta llegar a las filosofías de Platón y Aristóteles, ya que, por un lado encontramos aspectos que conforman la mitología griega que es la base de los contenidos de imaginaria de la civilización judeo-cristiana, y por otro lado, son la base original del todo el pensamiento que desarrollará occidente.

Hesíodo y Homero son las fuentes de las que beberá toda la mitología y la literatura griegas. Ambos ordenan el mundo de los dioses. Hesíodo los enumera y representa. Homero los establece en la cultura griega como ejes en torno a los cuales girará toda la vida del hombre. Desde el punto de vista mitológico la importancia de ambos es incuestionable, pero desde el punto de vista psicológico, plantean el tema de la mujer desde posiciones lógicas y *la lógica es*

esencialmente masculina. La razón, por así decirlo, es específicamente masculina, mientras el afecto, también por decirlo así, es esencialmente femenino (Rísquez, 1997:90).

La figura de la mujer es vista por vez primera en el pensamiento escrito occidental a través del nombre de Pandora. Aparece en dos relatos de Hesíodo: *Teogonía* y *Trabajos y Días*. *Teogonía*, escrita entre finales del siglo VIII y comienzos del VII a.C, representa el punto de inicio de toda la mitología griega. Está escrita en primera persona y refleja el afán de Hesíodo por «pensar» en el mundo según categorías esenciales. A diferencia de los poemas homéricos, *Teogonía* parte de un principio de Verdad, es una revelación hecha al autor por las Musas del Monte Helicón, explicada en la primera parte del texto. Los relatos de la *Teogonía* parecen escritos en respuesta a la excesiva humanización de los dioses de la tradición homérica. Mientras, *Trabajos y Días* gira en torno a dos ideas asumidas como verdades: el trabajo es el destino universal del hombre, pero sólo quien esté dispuesto a trabajar podrá con él. En este texto incluye varios mitos de carácter social o moral fundamentales en la cultura griega. En ambos libros aparece Pandora vinculada estrechamente, pero como contraparte, a Prometeo, quien robó el fuego a los dioses para ofrecérselo a los hombres para su uso. Explica Pérez Estévez:

Prometeo nos es presentado por Hesíodo como “mañoso y astuto”, características semejantes a las de Ulises en las obras de Homero. Hombre astuto y mañoso es el que fácilmente engaña y es difícilmente engañado, es decir el hombre que utiliza su *inteligencia* para engañar y enredar a los demás. De hecho Prometeo intenta –según la *Teogonía*– “engañar la inteligencia de Zeus” con el ofrecimiento de un buey: oculta la buena carne y las ricas vísceras en la piel del buey y cubre los huesos en otro lugar con brillante grasa. Zeus dejándose engañar, eligió la blanca grasa y “la cólera alcanzo su corazón cuando vio los blancos huesos del buey a causa de la falaz astucia (Pérez Estévez, 1989:181).

Zeus castiga a Prometeo negándoles el fuego a los hombres, pero Prometeo nuevamente engaña al dios y logra esconder el fue-

go en una cañaheja y se lo proporciona a los hombres. Zeus no quedó muy contento con que Prometeo les diera el fuego a los hombres, porque se iban a comparar con los dioses. Llamó a Hefestos, el herrero de los dioses, y le dijo que hiciera la mujer, como castigo, ya que no van a poder vivir con ella ni sin ella. Hefestos empieza a amasar un tronco de greda y a irle dando forma, hasta hacer una hermosa mujer, y le dio vida. Venus le concedió la belleza; Atenea la sabiduría y la habilidad en todos los terrenos; Mercurio la palabra fácil y el ingenio rápido; las Horas y las Gracias el encanto de los vestidos y de los movimientos, y le adornaron el pecho y los brazos con joyas refulgentes y guirnalda de flores perfumadas. Le pusieron por nombre Pandora, que significa “todos los dones”. Zeus le regaló una cajita, que se la envió con Mercurio, quien le dijo que no la abriera por orden de Zeus. Pandora llegó a la Tierra y se fue para donde Epimeteo que iba a ser su marido.

Cuando Zeus mandó a fabricar a Pandora, lo hizo con el fin de dársela a Prometeo como castigo por haberle dado el fuego al hombre. Prometeo que era más inteligente que su hermano no la aceptó. Curiosa Pandora con la cajita que le había regalado Zeus, la abrió. Empiezan a salir las enfermedades, el dolor y todos los males. Trató de cerrarla pero no pudo y cuando salieron todos los males se asomó a la cajita y en un rincón había un pajarito: era la esperanza. Por eso se dice que la esperanza es lo último que se pierde. La mujer surge así como escarmiento a la creación del fuego por parte de los hombres. Pandora, al igual que la mujer, viene entonces a representar lo contrario al fuego. Pérez Estévez afirma entonces que el fuego y la luz están vinculados al sol y este a la Idea del Bien, a la inteligencia suprema. El reino del fuego será, entonces, el reino de la inteligencia; es decir, del arte y de la técnica. El fuego al cual hace referencia Hesíodo es aquel que representa la racionalidad. Obviamente, si Pandora –la mujer– representa lo contrario al fuego, entendemos que queda tipificada como contraria a la razón, a la racionalidad. La mujer es el único ser, así lo entiende Zeus, capaz de amenazar el poder racional del hombre.

Con el fuego racional se le dota al hombre del *poder* o dominio de controlar las ciencias y las artes y con ellas la naturaleza. El designio de Zeus era constituir otra raza de hombres, aparentemente sin fuego racional y sin dominio, pero Prometeo rompió estos designios en el momento en que les confirió la capacidad racional del fuego. En Pandora se encarnarán todos los atributos que amenazan el poder y la racionalidad del hombre. Pandora aparece justamente como lo antifuego, como lo no-racional, como la negación del poder controlador del hombre (Pérez Estévez, 1989:182).

Para cuando aparecen los dos grandes cantos épicos homéricos, el rol de la mujer dentro de la sociedad griega ya estaba más que definido. La mujer no tenía voz ni tenía acceso a participar de la palabra pública, ya que carecía de *logos*. *La democracia antigua estaba basada en la igualdad de los derechos entre los ciudadanos, pero las mujeres y las esclavas estaban fuera de la polis y la ciudadanía* (Herrera Guido, 2001:39). El rol de la mujer se reducía a servir al *oikos*, la casa y la familia. Pérez Estévez nos comenta que en la *Odisea* el varón, Ulises, es heredero de las características prometeicas de racionalidad e inteligencia, unidas a una agudeza idónea para enfrentar cualquier adversidad. La felicidad de Ulises está totalmente en sintonía con su casa y su patria. Fuera del hogar (patria y casa) se tropieza con un mundo amenazante, *que lo asedia a uno y le provoca una inseguridad y un terror existencial, causando de una visceral angustia* (Pérez Estévez, 1989:184). La felicidad del varón está vinculada estrechamente con el hogar. En ese hogar manda y domina el varón, la mujer esté subordinada a él y debe ser obediente, dispuesta en todo momento a servir, tal y como lo impele la diosa Hera quien tiene la función de proteger el matrimonio haciendo del marido la principal de sus atenciones. En la *Odisea* será Penélope quien encarne este papel de esposa fiel y entregada a los designios del marido. Ella espera incansable el retorno de su señor. *Sus deseos carnales y corporales deben estar supeditados a la razón de su señor, el único que puede hacer y deshacer su vida en el más abierto contorno de la polis* (Pérez Estévez, 1989:186). La mujer administra y ordena el hogar con la finalidad

de que el hombre pueda atender los asuntos del qué hacer político. El esquema del hogar griego, advierte Pérez Estévez, responde única y exclusivamente a la supremacía prometeica de la razón varonil: el hombre manda pues obedece a un elemento racional y debido a esto, la mujer, encarnación de la sensibilidad, no tiene otra alternativa más que obedecer y subordinarse, ya que está impedida de la razón. Esta subordinación es absoluta. La mujer de Homero, es decir, la mujer del mundo griego, la mujer ideal era aquella que renunciaba y negaba de todo aquello que entendían por femenino y se desvivía por participar de la inteligencia masculina.

Ahora bien, qué ocurría con las mujeres que se atrevían a negarse a participar de esa inteligencia masculina. Qué pasaba con esas mujer que daban la espalda al hogar y entraban alucinadas al mundo que tercamente se les negaba? Esa mujer era observada con recelo, era vista como un potencial peligro para el hombre, de su tranquilidad y de su posición social. Así como Homero nos presenta su concepto de mujer ideal en Penélope, también nos brinda un catálogo de mujeres peligrosas por su actitud independiente. El catálogo está conformado por tres modelos de mujeres, o, mejor dicho, por tres mujeres diseñadas bajo un solo modelo: la independencia. Estás son Calipso, Circe y las Sirenas. Al igual que Lilit, figura legendaria del folklore judío, estas tres mujeres viven solas, no es en el desierto, pero si en islas muy lejanas. Viven solas y separadas de todo tipo de organización familiar. Mujeres solas que rechazan desde todo punto de vista el supuesto de que toda mujer deben rendir su sexualidad a las órdenes de la razón varonil. Pérez Estévez las reconoce como ninfas de las aguas⁴, es decir formadas por el elemento más femenino de todos. Voluptuosas encarnaciones, no sólo de la sensibilidad sino de la sexualidad. Calipso, llamada por Homero “la que oculta”, recibió hospitalariamente a Ulises cuando su nave naufragó. En la Odisea, se cuenta cómo Calip-

4 “Calipso vive en una cueva regada por cuatro fuentes. Circe en una mansión en medio de un oasis en una isla desértica. Las Sirenas en verdes prados oteando el mar” (Pérez Estévez, 1989).

so, enamorada profundamente de Ulises lo retiene contra su voluntad en la isla durante mucho tiempo mientras él cree que a penas son unos días. La cantidad de tiempo que Ulises estuvo con ella varía. Algunos apuntan que fueron diez años, otros creen que siete y hay quien opina que fue un año. A cambio de que Ulises se quedara para siempre con ella, Calipso le ofrecía a cambio la inmortalidad. Sin embargo, el aventurero sentía la necesidad de regresar a su hogar Ítaca y al final se mantuvo inflexible. Atenea quien protegía a Ulises, rogó a Zeus para que enviara a Hermes donde Calipso y le ordenara que dejarlo ir, a lo cual Zeus cedió. Aunque a ella le dolió dejar partir a su amado, cumplió la orden del dios de dioses. Le proporcionó al héroe madera para construir una embarcación, provisiones para el viaje, e indicaciones de cuales astros debía seguir para encontrar el camino a casa.

Esta relación entre Calipso y Ulises, cuyos hilos serán tejidos por la sexualidad, el placer y la entrega, hará que el hombre sucumba y se transforme en su propia sombra. Ulises se convertirá en la negación del héroe prometeico. *Perdido el espíritu de lucha y de dominación, llora su infelicidad a las olas del mar. Es decir, el varón, que invirtiendo los valores se entrega a la sensibilidad y al placer de la vida, se torna en un falso hombre, en la negación de sí mismo, en una sombra abúlica apta sólo para llorar, pero no para ordenar y disponer acciones valerosas* (Pérez Estévez, 1989:186).

Circe es hija de Helios (el sol), y su madre es Perseis, en algunas tradiciones, aunque en otras su madre es Hécate. Es hermana de Eetes -rey de Cólquide y guardián del Vello de Oro- y por lo tanto es tía de Medea. También es hermana de Pasífae, esposa de Minos. Su vivienda está en la isla de Ea, la cual aparentemente corresponde hoy a la península llamada monte Circeo. Circe es considerada una maga muy poderosa. Ulises llega a esta isla de Circe, después de estar en el país de los lestrigones. La mitad de sus hombres son enviados a hacer un reconocimiento de la isla al mando de Euríloco. Todos se adentran en la isla y llegan a un valle donde hay un palacio brillante. Todos entran excepto Euríloco quien prefiere quedarse montando guardia. Circe —que es la dueña del palacio— recibe calurosa y hospitalariamente a los griegos, y los invita a un

banquete. Euríloco es testigo de que una vez que sus amigos han probado los manjares, Circe los toca con una varita y los convierte en animales diversos, como leones, cerdos y perros, dependiendo de la naturaleza verdadera de cada uno. Una vez hecho esto, Circe encierra a todos en unos establos llenos de animales similares. Al ver esto, Euríloco escapa y va a contarle a Ulises todo lo que ha visto. Ulises decide ir a rescatar a sus hombres, y mientras pensaba en un plan, se le aparece Hermes (mensajero de los dioses) y le da el secreto para vencer las artes mágicas de Circe: debe agregar una planta llamada *moly* que le entrega Hermes, a cualquier brebaje que ella le dé y así estará a salvo. Así, Ulises se presenta ante Circe que hace lo mismo que había hecho con sus compañeros y le ofrece de beber. Odiseo acepta, pero antes agrega la planta *moly* al brebaje, por lo que cuando Circe intenta convertirlo en animal con su varita, no sucede nada. Ulises saca su espada y le hace jurar a Circe que no le hará daño y que liberará a sus hombres. Hecho esto, el héroe se queda con Circe un año de placeres (aunque para otros es un mes), pero nunca olvida a Penélope. Circe tiene con Ulises a Telégonos y a Casífones. Según algunas versiones también tuvo a Latino. Además, Circe es madre de Fauno quien nació de su unión con Zeus. Destaca Pérez Estévez:

A través de su mansión vaginal, en la que se encuentran los más ardientes placeres, los hombres son convertidos en mansos leones, o en cochinos, dispuestos siempre a llenar su vientre de bellotas. El hombre que no domina la femenina sensualidad se transforma en una bestia mansa, en un abúlico ser, que olvidado de su pasado y su futuro, se conforma con el actual placer del sexo o de la comida. Ulises, ayudado por la razón convincente de Hermes, domina y ata la sensualidad de Circe a su voluntad racional; en ese momento, en que Circe se entrega y se subordina a la razón de Odiseo, deja de ser circe y deviene una auténtica mujer sumisa, presta a ayudar en todo a su señor Ulises. Las bestias se tornan de nuevo en hombre verdaderos porque Circe era ya una auténtica mujer, sometida a las decisiones racionales de Ulises (Pérez Estévez, 1989:187).

Por último están las Sirenas que, como Calipso y Circe, viven solitarias por negarse a ser subyugadas por la racionalidad masculina. Estas mujeres tientas con sus cantos alucinantes a los hombres que se acerca con la finalidad de hacerlos calaveras, para hacerlos *la más negra negación de lo que el hombre debe ser* (Pérez Estévez, 1989:188). ¿Y qué ocurre desde la filosofía? ¿Cómo es vista la mujer en el pensamiento de Platón y Aristóteles?

Uno de los documentos centrales del pensamiento de Platón es, sin lugar a dudas, *La República*. Platón orientó gran parte de su pensamiento a analizar las ideas políticas más importantes desde el punto de vista de un racionalismo cuya actualidad, en algunos casos, resulta pasmosa. En *La República*, partiendo de la elaboración del concepto de “justicia”, Platón busca definir los rasgos esenciales de una filosofía capaz de organizar un Estado perfecto centrandó su atención en la educación de los hombres que lo conformarán. El griego visualiza a hombres y mujeres con comunidad de rasgos, pero entendiendo que la mujer es más débil que el hombre. Platón, citado por Pérez Estévez, afirma que: *ellos –hombres y mujeres – difieren sólo en el sentido de que la mujer da a luz y el hombre engendra y no hay prueba de que la mujer difiere del hombre con respecto a nuestro propósito y por tanto continuamos pensando que los guardianes y sus esposas deberían perseguir los mismos objetivos* (Pérez Estévez, 1989:195). Sin embargo, ni esta idea ni las ideas que Platón esbozó pensando en la mujer tienen nada de igualitaria. Platón no tiene dudas al comprender a la mujer como inferior al hombre. Sin embargo, también entiende que esa inferioridad no es cualitativa, ya que admite la posibilidad de que las mujeres puedan ingresar a los ámbitos privados para el hombre de su ciudad ideal: la guerra y la política.

Estas compañeras de los guerreros, mujeres privilegiadas, estarán eximidas, como los mismos guerreros, de cualquier actividad que no sea la guerra y todas las tareas relacionadas con la protección de la ciudad. Harán su vida fuera del hogar, como ellos; como ellos, se entrenarán desnudas, ya que la virtud les servirá de vestidos. La imagen de la mujer que Platón nos ofrece en la *República*, es, pues, completamente dife-

rente de la de la mujer tradicional: es, desde luego, una imagen aplicable sólo a las mujeres del grupo dominante en la ciudad –de las otras, de las mujeres de los trabajadores, ni siquiera se habla–, pero no por ello deja de revelarse como completamente nueva (Mossé, 1990:149).

Pese a ello que, naturalmente, puede considerarse un avance en las aspiraciones ciudadanas de la mujer, Platón recalcará una y otra y otra vez que la mujer es más débil que el hombre. Antonio Pérez Estévez llega a la conclusión de que el verdadero pensamiento de Platón en torno al tema de la mujer y la feminidad se encuentra en sus diversos diálogos. De ellos, destaca *Simposio*, *Timeo* y *Menón*. *Simposio*, más conocido por *El Banquete*, fue compuesto en tiempos en que Platón trabajaba en su *República* y cuyo tema central son sus reflexiones en torno a la naturaleza del amor. Estas meditaciones comienzan a partir del mito de las dos Afroditas.

Es indudable que no se concibe a Afrodita sin Eros, y si no hubiese más que una Afrodita, no habría más que un Eros; pero como hay dos Afroditas, necesariamente hay dos Eros. ¿Quién duda de que haya dos Afroditas? La una de más edad, hija de Urano, que no tiene madre, a la que llamaremos la Urania; la otra más joven, hija de Zeus y de Dione, a la que llamaremos la Afrodita popular o Pandemia. Se sigue de aquí que de los dos Eros, que son los ministros de estas dos Afroditas es preciso llamar al uno celeste y al otro popular. Todos los dioses sin duda son dignos de ser honrados, pero distingamos bien las funciones de estos dos amores (Platón, 1955:256).

El amor de la llamada *popular* es casual y se da en el tipo de hombres más rastreros, *los cuales buscan el amor de mujeres y de niños, se fijan más en el cuerpo que en el alma y eligen a las personas más brutas, debido a que sólo desean realizarlo sin importarles si es noble o no* (Pérez Estévez, 1989:196). En cambio, aquellos inspirados por *Urania* es decir, la Afrodita adulta, eligen sólo a varones porque, como ha quedado bien claro desde la mitología griega, son herederos de Prometeo: tienen naturaleza robusta y entendimiento. El amor inspirado en la Afrodita adulta es *divino y pre-*

cioso tanto para la vida privada como la pública, pues impulsa a los amantes a preocuparse por su propia virtud (Pérez Estévez, 1989:197). Tenemos entonces dos tipos de amores: el popular que es rastrero, indigno, vil, bajo, que sólo se fija en el cuerpo y que sólo elige a personas brutas, es decir, mujeres y niños pequeños; y el adulto que es divino, noble, virtuoso, cuyo centro de atracción es el alma y que busca refugio en naturalezas fuertes e inteligentes; es decir, en los varones o los jóvenes. De tal manera que, para Platón, la mujer representa lo indigno, lo rastrero, lo desenfrenado, el punto más ajeno de la posibilidad de comulgar con el alma y la mente. El amor ideal, el puro, el divino, sólo puede nacer entre varones.

Otro momento a resaltar en *El Banquete* se refiere a la participación de Aristófanes y la idea del origen de los sexos. Según lo expuesto por Platón en labios de Aristófanes, para comprender el origen de los sexos hay que remontarse a unos seres poderosos y redondos, compuestos de dos caras sobre un cuello circular, dos genitales en direcciones contrarias, cuatro brazos y cuatro pies. *Eran tres los seres originarios: los compuestos de dos varones, los compuestos de dos hembras mujeres, y los andróginos compuestos de varón y de mujer* (Pérez Estévez, 1989:198). Los varones eran hijos del sol, quizás haciendo alusión al mito prometeico, las mujeres de la Tierra y los andróginos de la Luna. Estos seres extraordinarios va a ser divididos por Zeus con la finalidad de debilitarlos y hacerlos menos peligrosos. Según Platón, el amor consistirá en la búsqueda ancestral de la otra mitad perdida. Quienes provengan de la mujer buscarán por naturaleza otra mujer. Quienes provengan de un varón buscarán por naturaleza otro varón. Quienes provengan de un andrógino buscarán al sexo contrario. *Del andrógino provienen los adúlteros y adúlteras y los amantes de mujeres. De la mujer provienen las lesbianas y del varón provienen quienes gustan de lo masculino, y mientras son muchachos, buscan amistad con hombres, permanecen con ellos y solicitan los abrazos de los hombres* (Pérez Estévez, 1989:198). Estos últimos, los varones y su relación entre ellos supondrán la materialización de lo racional, lo inteligente, lo virtuoso.

De la noble naturaleza humana, el sexo superior es el que a partir de hoy debería llamarse hombre (Platón, 1955:203). Esto se lee en el *Timeo o de la naturaleza* donde Platón describe el origen y formación del universo. Aquí Platón afirma tajantemente la superioridad del hombre sobre la mujer. Una superioridad esencial, ya que, la mujer es una degradación ontológica sufrida por el hombre a causa de su maldad. Pareciera volver sobre las huellas del mito de Pandora. *Lo femenino parece ser un peldaño ontológico intermedio entre lo masculino y la animalidad bruta, inferior al primero y superior a la segunda* (Pérez Estévez, 1989:197). Platón reconoce nuevamente que ambos sexos perteneces a una misma naturaleza humana, lo que lo separa de la tradición griega, pero entendiendo siempre que el sexo masculino es superior al femenino. Si en *Timeo*, Platón deja clara la degradación que significa la mujer, en *Menón o la virtud* termina de redondear la idea. En este diálogo se hace una descripción acerca de las virtudes del hombre y la mujer. No me cabe duda de que Platón al hablar de las virtudes de la mujer vuelve la vista a algunas aseveraciones hechas por Homero desde sus célebres poemas. Dice Platón: *Si deseas la virtud, no es difícil señalar que debe ordenar la casa, guardar los bienes de dentro y ser obediente y sumisa a su marido* (Platón, 1955:204). He aquí las únicas virtudes de la mujer. He aquí, bien concentrado, qué se espera de la buena mujer, de la mujer ideal. Ni más ni menos, sólo eso.

Más directo, duro y complejo que Platón, Aristóteles no tiene reparos en afirmar que la hembra es un macho mutilado y, en su caso, la noción de diferencia es fundamental, ya que sin ella sería imposible sostener las definiciones. Parte de la diferencia sexual entre los animales considerando los contrarios macho y hembra, haciendo referencia directa a la especie humana, esto es: la mujer (*gyne*) y el varón (*aner*). Explica José Solana Dueso que *Lo primero que afirma Aristóteles es que macho-hembra son contrarios y ha sostenido en pasajes anteriores que la diferencia es contrariedad. En segundo lugar, afirma que esa contrariedad lo es del animal por sí y que, por lo tanto, no es una diferencia accidental, como podría ser la que hay entre un animal blanco y otro negro* (Solana Dueso, s/f:25). A pesar de lo afirmado por Aristóteles

acerca de que macho y hembra son contrarios y que tal circunstancia no es accidental, parece entender que ambos no constituyen especies diferentes. Para el filósofo, macho y hembra, varón y mujer pertenecen a la misma especie y, por supuesto, al mismo género. Supone Aristóteles que existen dos tipos de contrariedad: las que están en la forma y las que están en el compuesto. Las primeras producen diferencia en cuanto a la especie y las segundas no. En consecuencia, macho y hembra, varón y mujer, tienen la misma forma y, por ende, son sustancialmente iguales, es decir, no diversos. En otras palabras, para Aristóteles, la forma podría representar lo universal y es en la materia donde se individualiza. Las personas son idénticas en cuanto a la forma o sea en cuanto a su naturaleza humana, pero distintas porque la materia informada es diferente. Explica Pérez Estévez:

La materia aristotélica [HULE] es sin duda muy distinta de la JORA platónica. La JORA es el no-ser, la contra-esencia, que sirve de receptáculo en el que los seres sensibles o imágenes existen como tales. La HULE es un elemento constituyente de toda sustancia natural primera, receptor de la forma y sujeto en el que se da todo el cambio, pero no deja de ser una realidad tan misteriosa como la JORA. Indeterminada e informe, incognoscible y potencial, la materia posee una realidad mágica, que sin alcanzar el ser –ya que éste lo recibe de la forma de la sustancia– se distingue evidentemente de la nada (Pérez Estévez, 1989:201).

¿Entonces, dónde radica la diferencia par Aristóteles? La diferencia sexual se muestra en diferencias corporales, es decir, de la materia, entiéndase: los órganos sexuales. En consecuencia entre el hombre y la mujer no hay contradicción en lo que toca a la sustancia o la forma, sino únicamente en lo que toca a la materia y el cuerpo, y esa diferencia tampoco estriba en que la mujer y el hombre reciban *un principio activo diferente, pues el esperma, que contiene la forma de la especie, es, por todo lo explicado, el mismo* (Solana Dueso, s/f:25). Eso significa que la diferenciación sexual, que consiste en la diferencia de órganos, es decir, de la materia, dependerá también, al menos en parte, de la materia. Si es así, parece

que la materia tendrá el carácter de principio activo de la diferenciación sexual, aunque esta expresión resulte contradictoria con los principios metafísicos (pasividad de la materia) de Aristóteles. En todo caso, si la diferencia específica de los seres humanos frente al resto de los animales consiste en poseer capacidad de lenguaje conceptual, se seguirá que el hombre y la mujer no podrán estar marcados por una diferencia esencial y, por tanto, la racionalidad será un patrimonio compartido (Solana Dueso, s/f:26). Volvemos entonces a la HULE aristotélica que es comparada a una madre y a una hembra que, por tal motivo, es indeterminada e informe, así como incognoscible, por lo tanto, es dotada de una esencia carencia formal y, a razón de ello, desea, busca, anhela, abrazare a la forma para poder así existir en la sustancia individual. Lo femenino está dotado de esa esencial carencia de lo masculino, razón por la cual desea *esencialmente* unirse a él. Para Aristóteles, explica Pérez Estévez, la mujer desea unirse al macho para adquirir el *ser político* por medio el cual se integra al Estado. Al no haber macho, la mujer es incapaz de superar la “privacidad individualizante de la reclusión y del gineceo (Pérez Estévez, 1989:202).

Lo femenino para Aristóteles es lo material, lo sensible, lo particular, lo potencial receptivo, lo naturalmente indeterminado. Lo femenino por material es lo informe, es decir, lo contrario a la forma y por tanto lo incognoscible para el entendimiento. Igual que la materia lo femenino no puede ser captado por el entendimiento; puede sí ser percibido por la sensibilidad pasajera y particular. Lo femenino pertenece para Aristóteles a ese mundo misterioso de la materia desconocida por indeterminada y falta de esencia (Pérez Estévez, 1989:202).

Por otro lado, tenemos las connotaciones biológicas que desde los sexos hace Aristóteles. Los textos biológicos o políticos ya no consideran al varón y a la hembra como simples individuos pertenecientes a una especie y marcados por una diferencia se sitúa en una zona intermedia entre las diferencias accidentales y las esenciales. Biológicamente, Aristóteles contempla al hombre y a la mujer como pareja orientada a un fin muy determinado: la repro-

ducción. Desde la perspectiva política, la asociación macho-hembra, como la de amo-esclavo, constituyen comunidades naturales simples con un fin preciso, la reproducción en el primer caso y la conservación en el segundo.

Desde este punto de vista, los textos políticos y biológicos hallan su espacio conceptual común en la noción de *physis*, un auténtico paraguas protector bajo el que se desarrolla tanto la teoría política como la biológica de Aristóteles. Dejando de lado la cuestión de la esclavitud, y admitiendo que la comunidad macho-hembra constituye una unión necesaria (una comunidad natural) en vistas a la generación, debemos explicar por qué, en los textos biológicos, la hembra queda reducida a un ser de naturaleza inferior (Solana Dueso, s/f:26).

Más adelante, Solana Dueso, agrega:

Aristóteles, por expresarlo sucintamente, es coherente con su teoría de las causas y en consecuencia aplica esta teoría general al caso concreto de la reproducción sexual. Siempre que hay un cambio, en este caso la generación de nuevos seres vivos, debemos considerar un principio formal (*morphe*) y un principio material (*hyle*), el primero activo y el segundo pasivo. En esto consiste la llamada teoría hilemórfica. El carpintero que manipula la madera para construir un mueble se comporta como el principio activo que da forma a una materia pasiva, resultando un ser nuevo que es la cama. Si en analogía con la técnica aplicamos el esquema a la reproducción animal, el macho sería el principio activo que transmite la forma del nuevo ser en tanto que la hembra se limitaría a recibir pasivamente la semilla del varón (principio activo). La hembra es la materia y actúa como el surco que recibe la semilla de la que nacerá la planta. La hembra, por tanto, sólo aporta el lugar y la materia. Ambos principios, macho y hembra, activo y pasivo, materia y forma, son necesarios: el esperma que aporta el varón es como la energía (trabajo) del carpintero; “lo de la hembra”, es decir, el residuo de la hembra o la secreción de la hembra es la materia de la que se forma el embrión. Lo importante del esperma es su carácter de principio activo en tanto que la parte material del mismo se

disuelve y evapora. En todo caso, el esperma no es parte de la forma que toma cuerpo, sino el principio del movimiento que aplica esa capacidad al residuo de la hembra, es decir, la parte material del embrión (Solana Dueso, s/f: 26-27).

Durante el acto de la procreación, la mujer no es más que el receptáculo del esperma, su único aporte es servir la causa material, es decir *ese sustrato indeterminado y potencial* (Pérez Estévez, 1989:203), dispuesto única y exclusivamente para recibir lo que el hombre le da. Para Aristóteles, será el varón quien en realidad engendra al ser humano. Será el único y certero productor de la nueva forma específicamente humana. *La mujer*, explica Pérez Estévez, *como causa material continúa siendo lo pasivo, lo potencial, el receptor a través de su castimonia o regla, mientras el semen varonil es el que engendra y produce el nuevo ser humano* (Pérez Estévez, 1989:203). En Aristóteles, lo femenino, por su materialidad, queda así relegado a la esfera de lo privado, de lo particular, de lo individual en cuyo espacio vital no cabe la universalidad. La mujer así mantiene su condición de ser estrictamente la guardiana del hogar, así como ya quedaba establecido con Penélope en la epopeya homérica, cuya única misión es, no sólo servirse como receptáculo del semen varonil, sino como garante de la tranquilidad de lo privado de tal forma que el hombre pueda desarrollarse en la esfera de lo público. Al quedar reducida a lo privado, automáticamente, quedará excluida de todo lo que implique la racionalidad.

Conclusiones

Hemos hecho un recorrido superficial en torno al imaginario que sobre la mujer se construyó en occidente. Desde el psicoanálisis pasando por la literatura de ficción hasta llegar a la filosofía, concretamente, al nacimiento del pensamiento occidental, se ha pensado a la mujer como lo otro distinto, lo otro extraño, lo otro desconocido, lo otro peligroso, lo otro terrorífico dejando a las claras que, como se apunta en distintas partes del ensayo, todo termina reduciéndose al ámbito cultural. Culturalmente se edificó la idea de que la mujer era el peligro del que hay que cuidarse y para

ello el hombre, fundador del patriarcado, se sirvió de todas las alternativas posibles para explicar tal peligrosidad. Escritores, pensadores, filósofos no han hecho más que ahondar en lo femenino para enrarecerlo con demonios y fantasmas que sólo forman parte de esa otra cara del hombre que queda al desnudo ante la infalible sexualidad femenina.

Platón y Aristóteles se sirve de la mitología griega (Hesíodo y Homero) para concluir que la mujer es un ser incompleto y que por esa misma *incompletitud* se transforma en un monstruo que busca socavar la racionalidad, la tranquilidad, el equilibrio masculino que termina siendo el equilibrio del universo y esto, claro está, no es poca cosa. De este fenómeno de la falta se sostendrá luego Freud para trastocar los hilos del subconsciente y ratificar la condición de *hombre mutilado* de la mujer. De tal manera que, la mujer, ese demonio de cabello largo, terminó desdibujándose de la historia y de la cultura. Terminó desapareciendo, ahogándose en la negación más abominable y de la cual debe sostenerse para, al menos, respirar aire en un mundo hecho por el hombre exclusivamente para el hombre, el heredero de Prometeo.

Bruja, histérica, diabólica, prostituta, maldita, a la mujer se le nombra para difamarla. Para señalarla como responsable directa del desvío del macho en el camino de la virtud y del bien. Lo femenino se vuelve enigmático, desconocido y como hay que darle nombre para poseerlo, pues, entonces, vuelven a sonar destempladamente el coro de viejos: bruja, histérica, diabólica, maldita, prostituta, vampira, bestia, salvaje y así es empujada hacia las sombras, pero a veces sus voces atraviesan la oscuridad para hacer tronar de nuevo su misterio. Una voz extranjera en su propia tierra. Es la Pitia que le presta su voz al Oráculo en el templo de Apolo, que habla en enigmas porque la verdad sólo puede decirse a medias. Aristófanes ya lo dejaba claro en su *Lisístrata* en el diálogo entre ésta y Calónica:

CALÓNICE: Pero ¿acaso las mujeres pueden llevar a cabo empresa alguna ilustre y sensata? Nosotras, que nos pasamos la vida encerradas en casa, muy pintadas y adornadas, vesti-

MUÑOZ ARTEAGA, Valmore

das de túnicas amarillas y flotantes cimbéricas, y calzadas con elegantes peribárides.

LISÍSTRATA: Precisamente en eso tengo yo puestas mi esperanzas de salvación: en las túnicas amarillas, en los perfumes, en el colorete, en las peribárides, en los vestidos transparentes (Aristófanes, 1955:224).

Referencias Bibliográficas

- ARISTÓFANES (1955). *Obras selectas*. Librería Ateneo Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- BOSCÁN, Antonio (2007). *El feminismo como movimiento de liberación de mujeres y varones*. Colección textos universitarios. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- CHARAGEAT, Martine. *Cristianos y judíos. Sexo, Edad Media y Renacimiento* <http://www.vallenajerilla.com/berceo/florilegio/florilegio/cristianosyjudios.htm>
- COMESAÑA SANTALICES, Gloria (1995). *Filosofía, feminismo y cambio social*. Editorial de la Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- DE BEAUVOIR, Simone (1970). *El Segundo Sexo*. Ediciones Siglos XX. Buenos Aires, Argentina.
- DUSSEL, Enrique (2007). *Para una erótica Latinoamericana*. Fundación El Perro y La Rana. Caracas, Venezuela.
- FIRESTONE, Shulamith (1976). *La dialéctica del sexo*. Kairós. Barcelona, España. Citado por D'Atri, Andrea en: *Género y Teoría Marxista. Igualdad y diferencia*. En la revista virtual Clase y Género: <http://www.clasecontraclase.cl/generoTmarxista2.php?id=4>
- GARGALLO, Francesca (2006). *Ideas Feministas Latinoamericanas*. Fundación Editorial El Perro y La Rana. Caracas, Venezuela.
- HERRERA GUIDO, Rosario (2001). *Mujeres, heroínas, diosas y monstruos*. En: Filosofía, cultura y diferencia sexual. Plaza y Valdés Editores. Ciudad de México, México.
- KRISTEVA, Julia (2000). *El genio femenino: Melanie Klein*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- LACAN, Jacques: *La Significación del Falo*. En: <http://www.elortiba.org/lacan3.html>

REVISIÓN DIFÍCIL A LA IDEA DE MUJER EN EL PENSAMIENTO OCCIDENTAL

- MOSSÉ, Claude (1990). *La Mujer en la Gracia Clásica*. Editorial Nerea. Madrid, España.
- PÉREZ ESTÉVEZ, Antonio (1989). *El individuo y la feminidad*. Editorial de la Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- PLATÓN (1955). *Apología de Sócrates – Diálogos*. Librería Ateneo Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- RÍSQUEZ, Fernando (1997). *Aproximación a la feminidad*. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Caracas, Venezuela.
- SOLANA DUESO, José (s/f). *La construcción de la diferencia sexual en Aristóteles*. En: <http://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/viewFile/73228/103430>
- TORRES, Ana Teresa (1998). *La construcción del sujeto femenino*. En T[r]ópicos. Revista de la Sociedad Psicoanalítica de Caracas. Vol. 1.
- TORRES, Ana Teresa (2007). *Historias del Continente Oscuro. Ensayos sobre la condición femenina*. Editorial Alfa. Caracas, Venezuela.



La poesía como origen del pensamiento político occidental

HERNÁNDEZ GODOY, Jesús

Universidad Católica Cecilio Acosta
jhernandez@unica.edu.ve
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela

Resumen

En este artículo se estudia la poesía como origen del pensamiento político Occidental, originado en las otroras Ciudades-Estado Helénicas, específicamente desde los siglos VIII y VII hasta el VI a.C. Para lograrlo, se escogió una serie de autores, específicamente poetas y filósofos que con la exposición de sus ideas, nos muestran claramente que el pensamiento político occidental fue fruto de la poesía, y en un segundo momento es que sub-entra la filosofía para profundizar y desarrollar este aspecto. Del análisis de lo expuesto se demostrará que por irónico que parezca, el pensamiento político en Occidente no se inició con un autor político que tratase sobre los asuntos de Estado, sino que comenzó con el primer poeta griego: Homero. Este fenómeno no solo se produjo con el autor de *La Iliada* y *La Odisea*, sino que se extendió en períodos sucesivos, donde los poetas líricos son quienes muestran un conocimiento directo de los fenómenos políticos.

Palabras clave: Poesía, política, ciudad, aristocracia, democracia.

Poetry as the Origin for Western Political Thought

Abstract

This article discusses poetry as a source for Western political thinking, originated in the ancient Hellenic city-states, specifically from the 8th and 7th centuries until the 6th century B.C. To achieve this, a number of authors were chosen, specifically poets and philosophers who, through exposition of their ideas, clearly show that Western po-

Recibido: Marzo 2010

Aceptado: Octubre 2010

litical thought was the fruit of poetry and, in a second moment, it takes over philosophy to deepen and develop this aspect. Analysis of the foregoing will demonstrate, however ironic it seems, that political thought in the West did not start from a political author dealing with affairs of state, but began with the first Greek poet, Homer. This phenomenon was produced not only by the author of the *Iliad* and the *Odyssey*, but spread in successive periods where lyric poets show a direct knowledge of political phenomena.

Keywords: Poetry, policy, city, aristocracy, democracy.

Introducción

Por irónico que parezca, el pensamiento político en occidente no inició con un autor político que tratase sobre los asuntos de Estado, sino que comenzó con el primer poeta griego: Homero. Éste fenómeno no sólo se produjo con el autor de *La Iliada* y *La Odisea*, sino que se extendió en períodos sucesivos, hacia otros poetas líricos quienes muestran un conocimiento directo de los fenómenos políticos¹.

En Homero se siente el eco de los profundos cambios sociales que se produjeron por todo el mundo griego en su período arcaico, donde la monarquía hereditaria fue suplantada por la incipiente nobleza. Este evento coincide con la desaparición de los grandes dominios territoriales, y con el emerger de la *polis* como forma fundamental de la unidad política.

Durante la difusión de la *polis* en el siglo VII a.C., es interesante notar que ya en aquel tiempo la pequeña comunidad de Drosos, en la apartada Creta, se autodefine con éste nombre. Por el contrario, el rol y la autoconciencia de la nobleza en las comunidades “ciudadanas” encontraban su expresión en el uso del título real “*basileus*” (plural: *basileis*). En Esparta se mantuvo en vigor la forma de gobierno diárquica con poderes limitados, mientras que otras entidades políticas conservaron un sistema monárquico de

1 Como veremos más adelante, los primeros autores que tratan de política son poetas más no políticos; es en un segundo momento donde entra en escena la filosofía presocrática como pensamiento político.

tipo sagrado, que en determinadas oportunidades era de carácter temporáneo (Sinclair, 1961:11).

El gobierno de los nobles tuvo efectos altamente negativos, sobre todo en los grupos populares inferiores (depauperados), que se encontraban en condiciones de grave dependencia económica y donde se favoreció la difusión de la servidumbre a cambio del pago de deudas. Cabe destacar que el pueblo no reivindicaba participación política alguna; pero sí exigía facilidades económicas y una nueva organización de la administración de la justicia que estuviese en grado de ofrecer garantías contra la arbitrariedad de la “justicia” impartida por los nobles².

Esta exigencia popular o presencia del “pueblo unido” es lo que se conoce como “*demos*”, la cual se manifiesta, sin lugar a dudas, como los inicios de una instancia decisional. Esta afirmación se verifica gracias a que disponemos del testimonio de un epígrafe proveniente de la Isla de Chio, que contiene referencias sobre las “deliberaciones del pueblo”, donde se separa el “*demos*” de los otros demagogos (*demarchoi*) y de los nobles (*basileis*), y donde se define a un consejo popular como “corte de apelo” (Forrest, 1966:23).

El documento, que es de la primera mitad del siglo VI, atestigua una condición evidentemente ya consolidada, pero que sin embargo estaba aún muy lejana de representar una forma completa de democracia. A pesar que el término “*demos*” siempre era utilizado para referirse a un colectivo (el vocablo también puede indicar a la entera comunidad), su valencia política estaba circunscrita al estrato superior de la población no noble, la cual se había enriquecido con la multiplicación de las nuevas vías y con el florecer del comercio marino, y que exigía de la nobleza terrateniente un “compartir” en la vida de la *polis*.

El ascender del “*demos*” también se había favorecido gracias a una transformación producida en el ámbito militar: en el siglo VIII desaparece la figura del soldado “singular” de origen noble

2 En política, hay necesidades que no cambian, a pesar del transcurrir de los siglos.

para dar paso a la falange³ de los hoplitas⁴, quienes constituían la infantería pesada de entonces. La falange hoplita estaba compuesta por ciudadanos que podían permitirse los elevados costos del equipamiento, mientras que los ciudadanos más pobres, o servían como soldados ligeros, o desempeñaban servicios auxiliares (Ampolo, 1981:10).

Pero las tendencias democratizantes y los consecuentes desórdenes internos fueron capitalizados en otros sentidos muy diferentes a la democracia. De hecho, durante los siglos VII y VI, algunos nobles se pusieron en defensa de los intereses políticos y económicos del *demos*, lo cual derivó en una pretensión de orden monárquico, cuyos opositores la tildaron inmediatamente de tiranía. Otros tiranos llegaron al poder con la ayuda de tropas extranjeras, o como ocurrió en Asia Menor y en las islas, utilizando el oro persiano y soldados mercenarios.

Sin embargo, en muy pocos casos se logró transmitir en herencia la tiranía, puesto que fue demasiado fuerte la oposición de la nobleza, que entonces comenzó a colocarse abiertamente de parte del *demos*. Es más, la caída de un tirano podía favorecer a la democratización de la sociedad. Esto ocurrió específicamente en Atenas, cuando Clistene, en el año 507 a.C., tres años después de la expulsión de los tiranos de la familia Pisistrati, realizó una reforma

3 Organización táctica para la guerra creada en la Antigua Grecia y luego imitada por varias civilizaciones mediterráneas. El término es de origen griego, *φάλαγξ* (*phálanx*), que se usaba para la formación defensiva utilizada por los hoplitas, que constituían la falange clásica.

4 Ciudadano-soldado de las ciudades estado de la Antigua Grecia. Su nombre (del griego *ὀπλίτης*, *hoplitēs*) deriva de *hoplon* (*ὄπλον*, plural *hopla*, *ὄπλα*), lo que quiere decir «artículo de armamento» o «equipamiento». Era un soldado de infantería pesada, en contraposición al *gimneta* (griego antiguo *γυμνής*, *gumnēs*) y al *psilós* (griego antiguo *ψιλόζ*), soldados de infantería ligera. Estos, guerreros estaban armados con lanza de dos metros y espada, protegidos por un gran yelmo, placas de bronce que cubrían la tibia y la rodilla y un pesado escudo redondo de madera forrada de bronce llamado *hoplon*. Las corazas estaban formadas por capas de linopegadas hasta alcanzar un cierto grosor, sobre las que se cosían plaquitas metálicas como refuerzo en los puntos vitales.

constitucional que se convertiría en la piedra angular para la democracia ática del siglo V (Ampolo, 1981:10).

La contraposición entre nobleza y *demos* dominará el pensamiento político de los sucesores de Homero, los cuales (en contraposición a su predecesor) se presentarán por primera vez con tratados individuales y continuarán hablando a título individual asumiendo posiciones definidas, aún cuando se adherirán a partidos políticos⁵.

1. Los Poetas

1.1. Homero⁶

La poesía épica de Homero fue bastante compleja. Ella reúne en sí características históricas de épocas diversas, las cuales se extienden desde el período micénico (siglos XVI-XIII) hasta la época del poeta. Las condiciones político-sociales sobre las cuales La *Iliada* y La *Odisea* rinden testimonio se refieren, en su conjunto, a 750 años de historia aproximadamente, y su amalgama da lugar a una obra de arte en cuyo espesor se pueden reconocer y fijar (luego de fatigosos esfuerzos) los precisos confines temporales con sus correspondientes componentes históricos.

Obviamente, en muchos trazos de su épica se pueden encontrar referencias históricas (lo cual se ha hecho desde la propia época de Homero hasta hoy). Ejemplo de ello lo tenemos cuando el jugador describe el mundo de los nobles *basileis*, sus estilos de vida, sus aventuras y su sistema de valores: no había ningún noble *basileus* entre su público que no se sintiese llamado en causa, y que no

5 Este aspecto será desarrollado más adelante. Baste por ahora la afirmación.

6 Del griego antiguo Ὅμηρος *Hómēros*; c. siglo VIII a. C.; nombre dado al poeta y rapsoda griego antiguo al que tradicionalmente se le atribuye la autoría de las principales poesías épicas griegas — la *Iliada* y la *Odisea*—. Desde el periodo helenístico se ha cuestionado si el autor de ambas obras épicas fue la misma persona; sin embargo, anteriormente no sólo no existían estas dudas sino que la *Iliada* y la *Odisea* eran considerados relatos históricos reales. Para nosotros, se trata del primer autor occidental que trató, en su etapa embrionaria, el pensamiento político. No cabe duda que es el pilar sobre el que se apoya la épica grecolatina y, por ende, la literatura occidental.

se identificase (en mayor o menor medida) con sus héroes. Además, los grandes acontecimientos sobre los cuales se construyeron La Iliada y La Odisea (y que iluminan con suficiente claridad los recónditos lados oscuros de la sociedad de nobles), podían colmar de entera satisfacción a cualquier representante del pueblo, y reforzarlo en su crítica al rey de su tiempo.

Sin embargo, en el retrotraerse histórico del poeta, sólo en pocos pasajes resulta totalmente evidente de poder afirmar un concreto mensaje político. El ejemplo más notorio y evidente es la *diapira* en el segundo libro de La Iliada, donde se observa el contraste entre los griegos apostados delante de la ciudad de Troya y sus tropas deseosas de retornar a su patria. Es su voz que resuena en la famosa sentencia que Odiseo pronuncia en la asamblea militar contra los soldados que estaban siendo llamados al orden: “*Aquí no todos los aqueos podemos ser reyes; no es un bien la soberanía de muchos; uno solo sea príncipe, uno solo rey: aquel a quien el hijo del artero Cronos dio cetro y leyes para que reine sobre nosotros*” (Homero, 1990: 204-207).

Solo Tersites, “*el hombre más feo que llegó a Troya*”, osa oponerse a la supremacía divinamente legitimada de los reyes: “*Ese sabía muchas palabras groseras para disputar temerariamente, no de un modo decoroso, con los reyes... insultaba al divino Agamenón*”, y al final, viene severamente increpado por Odiseo: “*Si vuelvo a encontrarte delirando como ahora... echándote mano... te despojo del vestido y te envío lloroso de la junta a las veleras naves después de castigarte con afrentosos azotes*” (Ibidem., 211-264).

El contraste refleja la oposición que se desarrolló a partir del siglo VIII en lo referente a las tradicionales relaciones de poder. Estos fueron defendidos por Homero, quien atribuye la responsabilidad del movimiento de oposición a los demagogos como Tersites, ya que éstos últimos habían sumergido en desorden al pueblo. Una interpretación de las motivaciones económicas de la sublevación podría ser aquella según la cual Tersites se habría hecho vocero de la envidia de los militares, relacionada con los privilegios de los cuales gozaban los reyes en la repartición del botín de guerra.

Una oposición que nace del pueblo presupone la existencia de una comunidad citadina. La escena misma del tribunal sobre el escudo de Aquiles (Ibídem., 497-508), así como la ciudad de los feacios en los libros VII y VIII de La Odisea, asumen en el ámbito de la épica la función de paradigma de comunidad de la *polis*. Por los feacios domina el rey Alcinoos, quien podría ser catalogado como precursor del sucesivo modelo de rey filósofo. Alcinoos preside un consejo de doce *basileis* y de otros consejeros de estirpe noble; conjuntamente discuten y deciden, y el pueblo reunido en la plaza del mercado acoge sus decisiones sin oponerse. Solo se necesita estar atento a los “rumores” que pueden circular en el seno de la nobleza y del pueblo (Homero, 1990: canto VI, 274; VII, 16-17; VIII, 140 y ss.). Del resto, la vida transcurre en armonía sobre la base del orden tripartito.

Opuesto al “civilizado” mundo de los feaceos, encontramos la horrenda descripción del primitivo mundo de los cíclopes plasmada por Homero en el libro IX de La Odisea (la cual nos hace recordar a los albores de la humanidad, cuando el *homo sapiens* luchaba por imponer su supremacía sobre todas las demás especies). Éstos no conocen ni la agricultura ni mucho menos la cultura política: no existen las leyes ni las asambleas; cada uno vive para sí mismo encerrados en cuevas, sin prestar atención alguna a sus vecinos, y gobernando en modo tiránico tanto a sus mujeres como a sus propios hijos (Homero, 1989: 106-115).

Para el poeta, un sistema judicial reglado, que se ocupe de la administración de la justicia, es uno de los bienes más preciosos que la *polis* puede ofrecer: un delito, que en precedencia habría conducido a la hostilidad entre las diversas estirpes (con el consiguiente multiplicarse de la violencia y los crímenes), ahora podía ser resuelto en modo pacífico con un procedimiento arbitral aceptado por ambas partes.

Homero describe, con eficaz atino, las consecuencias derivadas de las faltas de aquellos hombres que “*en el foro dan sentencias inicuas y echan a la justicia, no temiendo la venganza de los dioses*”. Zeus envía contra ellos inundaciones que arrastran todo a su paso (Ibídem., 384-392). Es como si el poeta mismo se hubiese

dejado arrastrar por un arrebato de ira increpante producto de una injusticia que él mismo habría sufrido o de la cual hubiese sido testigo presencial.

Un ejemplo opuesto lo encontramos en La Odisea, representado magistralmente en un pasaje crucial de la obra: Odiseo habla de la fama de un buen rey, que domina sobre su pueblo, temeroso de los dioses y fiel a la justicia, bajo cuyo gobierno la tierra emana fertilidad y los hombres prosperan (Ibídem, 106-114). El mismo Odiseo es el modelo de similar rey, que se siente a su gusto tanto en el universo patriarcal de su reino como ante su pueblo, sobre el cual gobierna como “*un padre bueno*” (Ibídem, 234).

Para Homero, el momento institucional y el momento moral están íntimamente relacionados, ya sea cuando vienen presentadas situaciones ideales con el fin de “amaestrar” a los oyentes, ya sea cuando vienen presentadas situaciones opuestas para suscitar respuesta reprobatoria. Es más, de los propios pasos citados que contienen referencia a la situación histórica del poeta, se evidencia que para el Heleno, es digno de loas sólo aquel ordenamiento jurídico que fuese simultáneamente ordenamiento jurídico de origen divina y protegido por los dioses. El poeta los define con los términos de *themis* o *dike*, dos palabras que son generalmente utilizadas para indicar una concreta sentencia judicial o el proceso mismo que, en su oscilación entre significado concreto y abstracto, resultan conceptos fundamentales sobretudo en los pasos citados anteriormente⁷.

Sin embargo, Homero no siente la necesidad de recomponer el contraste con la vida heroica, que está por encima de la ley en cuanto cumple con un destino preestablecido o en cuanto goza del directo auxilio de la divinidad, puesto que tal contraste forma parte integrante de su poesía. A pesar de ello, el tema del significado que el *themis* o *dike* revisten para la sociedad humana, y que el poeta

7 *La Iliada*, canto II, 206; XVI, 338; XVIII, 508; *La Odisea*, canto IX, 106: los “injustos” Cíclopes; 19, 111: la “fidelidad” a la justicia (*eudikia*) del buen rey.

trata sólo de manera referencial, será retomado (con gran estilo y en profundidad) por sus sucesores⁸.

1.2. Hesíodo⁹

El segundo poeta nace en Ascra – Beocia, y ciertamente era más joven que Homero. En el proemio de *Los Trabajos y los Días* (*Erga Kai hemerai*), él invoca a Zeus a fin que instituya la justicia. La invocación introduce inmediatamente el *dike* como tema central del poema. Allí es un hombre del *demos* quien habla, el cual ha sufrido una injusticia y espera en la ayuda de la divinidad suprema, que exalta y humilla a los hombres según su conducta. La fe de Hesíodo en la divinidad asume, al mismo tiempo, el significado de solemne amonestación en relación con aquellos poderosos que han violado el derecho.

También en los pasajes sucesivos, que retoman el tema inicial, la fe del Poeta siempre acompaña a la crítica amonestadora: *dike*, corrupta a causa de sentencias inicuas, trae desventura a la *polis* y a la morada de los ciudadanos (Hesíod, 1995: 220-224). *Dike*, hija de Zeus, sentada al lado de su padre, le revela los pensamientos de los hombres injustos; y es el *demos* quien paga cuando los nobles señores (*basileis*), que tienen jurisdicción sobre sus territorios, administran en modo deshonesto la justicia.

Sobre la base de tal constatación, el poeta siente el deber de apelar directamente a los “*reyes comedores de dones*”, y de dirigir a ellos estas amenazantes frases: “*enderezad vuestras palabras... y*

8 El significado del *themis* o *dike* lo trataremos en autores sucesivos. Baste, por ahora, su referencia.

9 Nació en Ascra, cerca de Tebas hacia la segunda mitad del siglo VIII a. C. o la primera del siglo VII a. C. Fue campesino e hijo de un comerciante. La tradición lo sitúa como contemporáneo de Homero e incluso rival suyo en certámenes poéticos. Suele considerarse el más antiguo de los poetas helenos después de Homero y, durante buena parte del siglo XIX, la crítica llegó a dudar de su auténtica existencia, aunque ésta parece fuera de toda duda en la actualidad. Poco se sabe de su vida; parece que fue fundamental en ella la enemistad con su hermano Perses a causa de la herencia paterna (aspecto fundamental en este estudio), y este tema abordó en su obra *Trabajos y días*. Los actuales especialistas lo sitúan como contemporáneo de Homero, mas su poesía, muy alejada del estilo épico y grandioso de la de aquél, está destinada a instruir más que a exaltar.

vuestras inicuas desequilibradas sentencias... porque de hecho, la mirada de Zeus todo lo ve” y no se le escapa el tipo de justicia que una *polis* debe cultivar en su propio seno (Ibídem, 256-269).

Zeus dio a los hombres un ordenamiento jurídico, el cual contempla entre sus leyes (Hesíodo es el primero en utilizar el término *nomos*) aquella que impone de abstenerse de la violencia; los animales no tienen idea alguna de *dike*, y por ello se comen entre sí. Así como Zeus castiga a los injustos y sus descendientes, de la misma forma conceden la fortuna y prosperidad a aquellos que observan la *dike*. Por tanto, el hombre no está simplemente abandonado al destino, sino que tiene la posibilidad de forjarlo (Ibídem, 275-285).

El poeta también interpreta, sobre la base de esta ética social general, algunas circunstancias de su vida privada: la relación con su hermano Perses, la relación con su medio ambiente de trabajo y la relación con su comunidad ciudadana. Y a su vez tales circunstancias, en un juego de causas recíprocas, fungen de ejemplos que aclaran y confirman las afirmaciones generales. Perses había engañado al Poeta en la subdivisión del poder dejado en herencia por su padre, y a través de estratagemas fraudulentas logró vencer el proceso seguido luego de la muerte del progenitor, y que se llevó a cabo ante el tribunal ciudadano de los *basileis*. Por tanto el hermano, que es el destinatario siempre evocado de las sentencias del poeta, es la primera persona que Hesíodo quiere “amaestrar” en materia de justicia. A tal fin, no faltan convenientes argumentos: de hecho, un campesino, el cual cotidianamente deba trabajar para poder sobrevivir, no puede permitirse tales lides y confrontaciones (Ibídem, 27-35).

En Hesíodo, en lugar de la sociedad noble de Homero (y en la cual se luchaba por la gloria y el botín), se plasma la lucha por la vida del pequeño agricultor y del pequeño artesano. En tal sentido, el poeta provee una amplia motivación de carácter mítico-religioso que asigna al labor manual (despreciado por la nobleza), un *ethos* específico. Cabe destacar que ya en la *Teogonía*, que es el precedente poema épico de Hesíodo dedicado al origen del mundo y de los dioses, el poeta había interpretado los diversos desagradados de la vida humana como hijos de la noche, entre los cuales aparecía *eris*, la Lucha (Hesíodo, 1995: 225-226).

En las *Obras*, Hesíodo distingue la lucha “buena” de la lucha “mala”. La buena estimula al hombre al trabajo, haciéndole ver como el vecino se enriquece gracias a su empeño. La envidia es, desde éste punto de vista, el estímulo económico decisivo, y podemos afirmar que Hesíodo proyecta sobre la condición económica del *demos* el carácter de competencia que connotaba la ambición en el mundo aristocrático. Con una incisiva serie de ejemplos, hechos aún más eficaces por la ironía del autor, Hesíodo se resiste y rechaza asumir el rol ocupado por Tersites, que hace de la envidia el estímulo decisivo de la lucha de clases: “*el vasallo es celoso del vasallo, el herrero del herrero, el mendigo envidia al mendigo, y el cantor al cantor*” (Ibídem, 11-26).

Sin embargo y a pesar de la experiencia negativa sufrida con la nobleza señorial, Hesíodo no critica el orden tradicional; el sostiene, por ejemplo, que es la propia lucha “mala” la única y directamente responsable de la guerra “mala” y de la discordia (Ibídem, 14).

Por otro lado, es la dureza de la vida cotidiana la que obliga a Hesíodo a confiar el *ágora*¹⁰ de la polis a los nobles económicamente independientes, quienes a su vez habrían debido ganarse los “favores” de los ciudadanos con determinados “dones o regalos”. El poeta lo hace a pesar de saber que en muchas ciudades, ubicadas fuera de la pobre Beocia, los *basileis* desde hace mucho tiempo atrás ya no eran los señores absolutos del *ágora*.

La confianza en la justicia igualitaria del padre de los dioses (Zeus) se sustituirá por la resignada conciencia, elevada sublimemente a través del mito, de vivir en la última edad (la del hierro), después que Prometeo robó el fuego a los dioses y después que Zeus tomó venganza a través de los múltiples males manados de la caja de Pandora (Ibídem, 42-174). Asimismo, Zeus destruirá completamente la estirpe actual de los hombres el día en el cual todos los vínculos familiares y sociales se habrán disuelto, y los valores morales que garanti-

10 Plaza del mercado donde se administraba la justicia y se llevaba a cabo la actividad política.

zaban su observancia serán destruidos. Entonces *Aidos* (vergüenza) y *Nemesis* (desprecio) abandonarán la tierra para regresar al Olimpo, morada de los dioses (Hesíodo, 1995:180-201).

Ciertamente Homero ya había interpretado tanto a *Aidos* (que es la vergüenza que obstaculiza la violación del derecho) como a *Nemesis* (que es el desprecio de condena que golpea a quienes violan el derecho), como fundamentos del orden social. Sin embargo, Hesíodo reelabora, en un cuadro apocalíptico, las concepciones que provenían de la mitología del Asia anterior, haciéndose intermediario de un patrimonio intelectual que habría revestido una enorme importancia en la historia del espíritu europeo.

2. Poesía lírica y filosofía presocrática

2.1. Arquíloco¹¹

Hesíodo nunca supo que había llegado una auténtica crisis histórica en la mítica edad del hierro, o tal y como lo pensó Homero, no consideró que su visión fuese compatible con el género épi-

11 Poeta y mercenario, sus escritos nos han llegado de forma fragmentada, y no existe consenso respecto a las fechas exactas en las que vivió y la autoría de algunas de las obras que se le atribuyen. Su vida se desarrolla a lo largo de la primera mitad del siglo VII a. C. Nació en Paros, una pequeña isla jonia del mar Egeo, famosa por su mármol, y donde el culto a Deméter, relacionado con la poesía yámbica, era muy importante. Arquíloco, además de cantar al dios Dioniso, está ligado a la introducción de su culto en su isla. Participó en la colonización de Tasos, en busca de territorio agrícola, una localización muy próxima a las minas auríferas del litoral de Tracia. Arquíloco se nos presenta como poeta soldado, alguien que vivía de la guerra mientras cultivaba la poesía. Pasó su vida entre las luchas políticas y las rivalidades de Paros. Según Critias, por ese motivo se arruinó económicamente, contrajo numerosas enemistades, y empobrecido marchó a Tasos. Terminó sus días durante la defensa de Paros en la guerra contra Naxos, isla cercana. Tras su muerte disfrutó en Paros de gran popularidad y se erigió en su honor un monumento funerario (o una especie de templo, el *Archilocheion*) en el que se ha encontrado una larga inscripción perteneciente al siglo IV a. C. en la que, a modo de cuento popular, se explica la iniciación del poeta en los ritos dionisiacos, y la profecía que presenció su padre anunciando la posterior fama de su hijo. Se hizo famoso en la Antigüedad y pasó a la posteridad como personaje polémico a través de Plutarco. Sus obras fueron igualmente polémicas, tanto por sus ataques virulentos contra variados personajes y su habilidad para crearse enemistades, como por contradecir con algunos de sus versos los valores bélicos de la época. Cínico, descreído, violento, lúcido y dionisiaco, llega hasta nosotros como el primer polémico de los autores políticos.

co. Las transformaciones políticas y las múltiples oposiciones que surgieron en relación con los valores y con el estilo de vida tradicional de los nobles se expusieron, por primera vez y en modo altamente explícito, en Arquíloco de Paro (640-680 A.C.).

En un pequeño ensayo de corte bastante provocador, el autor parodia el heroísmo Homérico: confiesa con suma desfachatez haber abandonado su escudo huyendo de la batalla, ya que salvar su vida era más importante que su escudo, y un escudo cualquiera lo habría podido comprar más adelante (Fränkel, 1997: 45). Además afirma que siente horror por aquel general que camina elegantemente, impertérrito, orgulloso del hondear de sus rizos y con mirada impávida; él prefiere un general bajo de estatura y con las piernas encorvadas, pero firme en su andar y pleno de coraje (Ibídem, 46).

Este pasaje demuestra que los altisonantes valores de la sociedad noble de entonces se habían convertido en obsoletos. De hecho, la única cosa que cuenta en un mundo en que nada se consigue pacíficamente, es la utilidad práctica. Arquíloco, con absoluta y descarada objetividad, pone en confrontación la comprensión idealizada que la polis tenía sobre sí misma con la desagradable realidad de los hechos: después de muerto, nadie tiene el mínimo valor alguno para sus conciudadanos; por el contrario, se sigue, con mayor voluntad, el valor de un vivo, y para colmo de males, se trata en el peor de los modos posibles al moribundo (Ibídem, 60).

Con tal crítica, el poeta asume un doble comportamiento: por un lado se coloca fuera de la polis al analizarla críticamente como espectador externo; por el otro se reviste del rol de ciudadano que quiere producir cambios en ella haciéndole llamados y exhortaciones. Es evidente que su crítica tiene en la mira (y de modo muy particular) al peso y potencia de la opinión pública, y que en honor a la verdad, ya Homero y Hesíodo habían vislumbrado en ella una instancia en grado de condicionar la posición y sentir social del individuo.

Arquíloco se sirve de este peso y potencia para sus personales discursos con acentos violentos e injuriosos, los cuales debían

destruir la reputación de aquel a quien eran dirigidos¹². Sin embargo y en descargo del poeta, él también es consciente del lado oscuro de la opinión pública, ya que por ser hijo de un noble y de una esclava, le tocó experimentar, directamente y en carne propia, toda la crudeza de la discriminación social.

2.2. Tirteo¹³

Así las cosas, no tiene nada de extraño que los Espartanos considerasen las poesías de Arquíloco un peligro para su *Kosmos*. Defensor de estas tesis y su principal paladín, en la época de la segunda guerra contra los Mesenos (640-620 a.C.), fue Tirteo. Las extenuantes expediciones de conquista habían contribuido a definir la imagen de Esparta como ciudad-estado guerrera. Los ciudadanos de Esparta con plenos derechos, los espartanos, eran los así llamados “iguales”: iguales tanto en la repartición del combate en la falange como en la vida pública de la polis, que era totalmente orientada a los continuos preparativos para la guerra.

Tirteo exalta la total identificación entre soldado y ciudadano en su elegía. En la primera parte, el poeta describe con convencida adhesión, el modelo ideal de soldado de la falange, que combate valerosamente en primera fila y no teme sacrificar la propia vida. En la segunda parte de la elegía, habla de la gloria que espera al caído y aquellos que regresan victoriosos de peligrosas campañas militares (Vernant, 1997:213-214).

Las prestaciones y desenvolvimiento militar de las cuales el soldado Espartano ha dado pruebas en el campo de batalla, deter-

12 Como vemos, la descalificación de la persona es un arma milenaria en la política. No importa si lo que dice es cierto o no, lo importante es descalificarlo para restarle credibilidad. Al desacreditar al mensajero, se elimina el efecto del mensaje, sin importar que tan válidas o menos sean sus afirmaciones... cualquier parecido con la actualidad, es mera coincidencia.

13 Poeta griego que escribió en dialecto jónico. de Esparta, (siglo VII a. C.) Floreció en la segunda mitad del siglo VII antes de Cristo. Aunque se duda de si era espartano de origen o de adopción, ya que se cree que nació en el Asia Menor, en Mileto, se le tuvo por el poeta nacional de Esparta. Combatió durante la segunda Guerra Mesenia (c. 650 a. C.).

mina el grado de estima e importancia que le espera tanto a él como a sus descendientes (Ibídem, 216-218). La opinión pública (muy diferente a aquella de la cual hacía referencia Arquíloco) está totalmente cohesionada en su interior, y aparece en Tirteo como baluarte incorruptible del ideal de la ciudad guerrera. Tanto es así que el ciudadano de Esparta la debe secundar incondicionalmente, si quiere conservar su posición en la sociedad (Idem).

2.3. Solón¹⁴

La casta militar espartana, fundada sobre la rígida igualdad en su interno y sobre su cerrada penetración a la influencia externa, mantenida a su vez por los siervos ilotas, fue la respuesta que Esparta dio a las transformaciones sociales y económicas del siglo

14 (en griego Σόλων) (c. 638 a. C.–558 a. C.) Poeta, reformador y legislador ateniense, uno de los siete sabios de Grecia. Plutarco, en sus *Vidas paralelas*, hace referencia a dos versiones sobre el origen de Solón: una de Dídimo que indica a un tal Fílocles; y otra, más extendida, señala a Execéstidas o Ejecéstides como su verdadero padre. Su familia podía ser clasificada, por su hacienda y ocupación (comerciante), como de clase media, pero su linaje (los medóntidas) pertenecía a la más recia nobleza: descendía de Codro, antiguo Rey de Atenas. Por su madre guardaba parentesco con Pisístrato, quien sería luego tirano de Atenas. Si bien Solón venía de una familia acomodada, su padre diezmó su fortuna en actos de generosidad. Por ello Solón se inició como comerciante internacional. Sus habilidades poéticas hicieron que fuera considerado uno de los Siete sabios de Grecia. En la mitad de los años 590 a. C. trabajó para instigar la reanudación del conflicto con Cirra sobre Salamina. En 594 a. C. fue nombrado arconte del Ática, con el propósito de controlar el desorden civil rampante en esa ciudad, producto de las leyes emitidas por Dracon y la esclavitud de muchos campesinos por deudas. Solón abolió la mayoría de estas leyes (de donde se deriva el adjetivo de “draconianas”), que eran excesivamente sanguinarias con los delitos menores y habían provocado quejas en la población, excepto las referentes al homicidio. Introdujo un conjunto de reglamentos, *seisachtheia*, que fueron muy útiles para mejorar las condiciones en asuntos de hacienda y tenencia de tierras. Sus reglamentos tuvieron tal éxito que se le encomendó la tarea de reescribir la constitución. El resultado fue llamado más tarde la Constitución Soloniana. Se eximió a los ciudadanos de impuestos directos. Introdujo la Heliaia (juicio por jurado). El Consejo de los Cuatrocientos (o Bulé) y el Areópago fueron establecidos como los principales cuerpos consultivos y administrativos. Anuló todas las deudas que pesaban sobre los campesinos humildes y decretó que todos los esclavos por deudas fueran liberados; remodeló el calendario, y reguló los pesos y medidas. Sus leyes fueron escritas en cilindros especiales de madera (*kyrbeis*) y puestas en la Acrópolis.

VII A.C. Sin embargo, se trató de una respuesta aislada y particularizada. A diferencia de su vecina guerrera, la ciudad-estado de Atenas proporcionó otra respuesta de más amplia portada a estos cambios (lo cual no quiere decir que fuera menos difícil): se concentró en la composición de los rígidos y crueles contrastes internos de la sociedad ateniense.

Solón fue el primero que inició esta senda: fue “*el primer hombre político sobre suelo Europeo digno de portar ese nombre*” (Ferraro, 1964:17). Investido de sumo magistrado Ateniense (Arconte), Solón fue nominado en el 594/593 a. C. Juez Arbitral (*diaklaktes*). Llevó a efectos tres amplias reformas (las cuales actualmente no se conocen en detalle) que fueron concebidas al interno de un complejo programa de reestructuración de los grupos sociales, económicos y políticos, que produjeron una profunda renovación de la Polis.

Entre las medidas más importantes tenemos: la condena generalizada de las deudas (*seisachtheia*) y la prohibición para el futuro de “conceder el cuerpo en préstamo”, las cuales garantizaron la paz interna; la reglamentación de las exportaciones, del sistema monetario, del sistema de pesos y de las medidas, satisficieron tanto los intereses de la sempiterna aristocracia como aquellos de los campesinos y comerciantes; y finalmente la división sobre bases censadas de los ciudadanos en cuatro clases, con diferenciados derechos políticos, pusieron irremediabilmente en crisis el tradicional predominio de las familias aristocráticas (Ibídem, 22-29).

En su elegía (*Eunomia*), Solón expresa su posición en cuanto a la situación de la Polis, e indica el curso que conduce al buen gobierno. El rol asumido por Solón de crítico que busca enseñar a sus conciudadanos recuerda la función cumplida por Hesíodo, cuya concepción ética del mundo ejerció sobre el primero una evidente influencia. Sin embargo Solón, que era esencialmente un hombre político, libera los elementos constitutivos de aquella configuración ética de su anclaje metafísico: el *incipit* programático de la elegía con las palabras “*nuestra ciudad*”, no se refiere solamente a la totalidad de los destinatarios Atenienses, sino que también quie-

re establecer que la Polis es propiedad común de todos los ciudadanos y no de una sola clase social.

La discordia interna de Atenas (*stasis*) como todas las crisis políticas, no provienen ciertamente de los dioses, quienes por el contrario protegen la ciudad para la eternidad; la *stasis* tiene un origen netamente humano: la avaricia de los jefes del pueblo que, en su ilimitada voracidad, violan la *dike*. Este errado comportamiento moral provoca inevitablemente en toda sociedad, una herida que da origen a la guerra civil, y que se concluye con la capitulación frente al enemigo externo.

Partiendo del hecho de haber reformado (según un general principio de legalidad) el complejo ordenamiento de Atenas, Solón consigue no sólo mayor credibilidad en su propuesta, sino que también logra mayor eficacia al implantar el propio programa. De hecho, mientras el poder estuvo en manos de un restringido número de familias nobles, se podía afirmar que las dificultades de la Polis eran un asunto exclusivamente de dichas familias, y en consecuencia tomar la respectiva distancia. Ahora, por el contrario, con las reformas de Solón, esta eventualidad viene totalmente excluida: el mal público afecta al individuo hasta en su vida privada: “*la puerta del cortil no logra detenerlo: salta más allá del muro*” (Ferraro, 1964: 22-29). Consecuentemente Solón, en una de sus leyes, sancionó la obligación para todo ciudadano de tomar partido (por cualquiera de las causas) en el caso que explotara una guerra civil.

La imagen, que emerge por contraste, del buen gobierno (*eunomia*), “*que todo lo hace ver correctamente y en orden*”, y que erradica de la Polis las pasiones destructivas, es considerada por Solón tan persuasiva que el autor renuncia a proveer cualquier indicación práctica sobre como obtenerla. El elenco de los vicios políticos que gracias a la *eunomia* desaparecerán de la polis se resuelve en un catálogo de virtudes morales que deben ser pretendidas por todos los ciudadanos responsables. Quienes la practican adquieren la certeza de haber ordenado todas las cosas en el modo mejor, más sabio y más absoluto para el hombre (Ibídem, pp. 33-45).

Una vez más, esta conclusión evidencia el estrecho vínculo que existe en Solón entre la calificación moral del actuar y su éxito. Esta relación de causalidad le permite al autor demostrar a sus conciudadanos que es efectivamente posible realizar una condición pronosticada; es decir, que se puede predecir el éxito en cuestiones políticas. Además, la prospectiva de éxito en ella contenida y su correspondiente repercusión social es aquello que le da sentido a la enseñanza de una moral política.

Con su inquebrantable voluntad de explicar racionalmente la política para poder actuar políticamente de modo racional, Solón se opone a la resignación que Hesíodo había manifestado con el mito de la edad del hierro. Solón sabía perfectamente que hasta los mejores programas podían resultar vanos cuando se sometían a la prueba de los hechos, y los proyectos de reforma a largo plazo fallar a causa de la propia natura humana.

Y es que la tesis de Solón no solo apunta a la fragilidad de nuestra naturaleza, sino también a la ignorancia del pueblo. De hecho, Solón critica fuertemente a las clases “inferiores”, no por pobres sino por ignorantes; es decir, a pesar que les había concedido el derecho de participar en las asambleas populares, Solón afirmaba que eran ellos mismos (y no ciertamente los dioses) los directamente responsables de la propia y perdurable condición de servidumbre. Es más, afirmaba que tomados individualmente, cada uno actuaba como zorro, con astucia; pero tomados en conjunto, no eran más que cabezas vacías, huecas, incapaces de juzgar al orador que habla en la asamblea sobre sus acciones, sino que se dejan seducir por las adulaciones. Incluso no descarta la posibilidad que la masa ignorante (el pueblo), en su enorme estupidez, caiga víctima de un tirano, y recuerda una fundamental regla de inteligencia política con la cual exhorta a los ciudadanos a estar en eterna vigilancia: “*es necesario luchar contra los peligros que incumben a la Polis desde el momento mismo que éstos comienzan... sólo así se tiene la más alta posibilidad de éxito*” (Ferraro, 1964:51-64).

En la exposición de su actividad política, que vale también como enseñanza dirigida a todos los hombres políticos, Solón afirma con orgullo nunca haber aspirado a la tiranía. Aún más, el autor asevera que concedió (a un pueblo reducido en esclavitud) la libertad prometida precisamente porque en la propia actividad pública, había siempre conjugado el poder político y el derecho, y en sus leyes había establecido las atribuciones propias de las clases “superiores” conjuntamente con aquellas que correspondían a las clases “inferiores” (Ibídem, 66-68).

Demostrando mayor realismo que Hesíodo, Solón sabe que el derecho es inútil sin la fuerza de la coerción para su cumplimiento, y que el buen político es sólo aquel que tiene la capacidad de equilibrar los contrastes con el compromiso. Solón siempre refuerza la necesidad de conseguir una justa medida como equilibrio entre los extremos¹⁵. En tal sentido y en cuanto a equilibrio se refiere, Solón confirma que un pueblo obedece con mucho más gusto a sus gobernantes cuando éstos saben mantenerlo en una condición intermedia entre ser permisivo y la coacción; y la misma receta vale para la vida del hombre, donde el exceso de riqueza produce *hybris*. Antes o después el malvado sucumbe a la justicia de Zeus, como lo advierte en su *Elegía de la Musas*, en perfecto acuerdo (al menos en este aspecto) con Hesíodo (Ferraro, 1964:69-72).

Asimismo, Solón también comparte la idea hesiodiana según la cual la competencia en el ámbito laboral cumple una decisiva función de estímulo; y sin embargo, valora positivamente la ambición en la actividad laboral de los particulares sólo a condición que no degeneren en avaricia, y que no atraiga sobre sí el castigo divino. De hecho, en su *Eunomía* Solón había criticado a la avaricia puesto que esa, medida en base a criterios de

15 El equilibrio, como tema filosófico, nunca abandonará la filosofía y el pensamiento político griego, y será llevado a su máxima expresión por el más grande de sus exponentes: Aristóteles.

funcionamiento de las cosas de este mundo, resultaba destructiva para la comunidad política.

Finalmente y a pesar de ello, el autor apela nuevamente (recordando a Hesíodo) al fundamento religioso de la moral. Dicho fundamento es tan importante para Solón, que lo considera como la extrema posibilidad de salvación para su obra política, la cual cree seriamente amenazada de destrucción a causa de la lucha entre los partidos. Ciertamente su presentimiento se reveló profético: fue testigo de la instauración de la tiranía de Pisistrato, que conjuntamente con su familia dominó Atenas por más de medio siglo¹⁶.

A pesar de su aparente fracaso y en honor a la verdad, la obra poética de Solón fue considerada, en épocas sucesivas, como fuente de sabiduría política (¡y aún lo es para quien suscribe estas líneas!). Dicho sea de paso, Solón fue elevado entre los pensadores helénicos como uno de los siete sabios de Grecia, e incluso más tarde se lo consideró como precursor de los sofistas y fundador de una escuela de pensamiento político práctico.

16 En materia política hay cosas que no cambian. El temor de Solón por la lucha interna entre partidos políticos y sus negativas consecuencias para la sociedad, trae a nuestra memoria la famosa frase pronunciada por El Libertador en su lecho de muerte: “*si mi muerte contribuye a que cesen los partidos y se consolide la unión, yo bajaré tranquilo al sepulcro*”. Tanto los postulados de Solón como el proyecto político de Bolívar fracasaron por las divisiones internas; y una de las causas por las cuales cae la IV república es por la crisis social causada por las luchas internas entre partidos políticos, lo cual produjo su falta de credibilidad; lucha que hoy día, durante esta V república, se manifiesta más arraigada que nunca. Como vemos, y a pesar de que la moraleja sobre los peligros de las divisiones políticas internas tiene más de 27 siglos, aún los partidos no han aprendido la lección.

3. Los presocráticos

3.1. Los filósofos de Mileto: Tales, Anaximandro y Anaxímenes¹⁷

Mientras la reflexión de Solón era en parte condicionada por la imagen del mundo de estampa mítico-religioso, en ese mismo siglo dicha estampa viene fuertemente criticada con racional coherencia por Tales, Anaximandro y Anaxímenes, filósofos jónicos de Mileto, ciudad de Asia Menor (actual provincia de Aydın en Turquía).

Estos se preguntaron sobre cuál era el principio de todas las cosas, el *arjhé*; además estudiaron sobre los fenómenos na-

17 **TALES:** (en griego Θαλής ο Μιλήσιος) (h. 639 - h. 547/6 a. C.) Fue el iniciador de la indagación racional sobre el universo. Se le considera el primer filósofo de la historia, y el fundador de la escuela jonia de filosofía, según el testimonio de Aristóteles. Fue el primero y más famoso de los Siete Sabios de Grecia (el sabio astrónomo) y tuvo como discípulo y protegido a Pitágoras. Es aparte uno de los más grandes astrónomos y matemáticos de su época, a tal punto que era una lectura obligatoria para cualquier matemático en la Edad Media y contemporánea. Sus estudios abarcaron profundamente el área de la Geometría, Álgebra lineal, Geometría del espacio y algunas ramas de la Física, tales como la Estática, Dinámica y Óptica. Su vida está envuelta en un halo de leyenda. Fue el primer filósofo Jónico. **ANAXIMANDRO:** (en griego antiguo Αναξίμανδρος) Filósofo jonio. Nace en los años 610 a. C. en la ciudad jonia de Mileto, Asia Menor, y muere aproximadamente en 546 a. C. Discípulo y continuador de Tales, se le atribuye un libro sobre la naturaleza, pero su pensamiento llega a la actualidad mediante comentarios doxográficos de otros autores. Se le atribuye un mapa terrestre, la medición de los solsticios y equinoccios por medio de un *gnomon*, trabajos para determinar la distancia y tamaño de las estrellas y la afirmación de que la Tierra es cilíndrica y ocupa el centro del Universo. **ANAXÍMENES:** (en griego Αναξίμενης) (585 a. C. - 524 a. C.) Nació en Mileto, hijo de Eurístrato. Fue discípulo y compañero de Anaximandro, coincidiendo con él en que el principio de todas las cosas (y también el substrato que permanece invariable ante todos los cambios y el fin, o "telos" al que todo vuelve) — *arkhé/arjhé/arjé/arché*— es infinito; aunque, a diferencia del *ápeiron* de su mentor, nos habla de un elemento concreto: el aire. Esta sustancia, afirmaba, se transforma en las demás cosas a través de la *rarefacción* y la *condensación*. La rarefacción genera el fuego, mientras que la condensación el viento, las nubes, el agua, la tierra y las piedras; a partir de estas sustancias se crea el resto de las cosas. Podría explicarse el cambio de estado del aire mediante el flujo entre dos polos, lo frío y lo caliente; pero varios fragmentos nos muestran que Anaxímenes pensaba inversamente, y creía que lo caliente y lo frío eran *consecuencia* y no *causa* de la rarefacción y la condensación respectivamente.

turales, cultivaron los estudios de matemáticas y criticaron las tradicionales representaciones de los dioses. El hombre y la sociedad eran sólo alguno de los objetivos sobre los cuales los “naturalistas” o “presocráticos” — que frecuentemente también ejercían actividades políticas — dirigieron su atención. Con su búsqueda de las causas “naturales” de los fenómenos, estos filósofos cumplieron el pasaje decisivo «del mito al logos» que se produjo en el período sucesivo, a pesar de sus diferentes específicas afirmaciones que se produjeron como consecuencia directa sobre el análisis de los hechos políticos.

Cuando Anaximandro sostiene que aquello que “es” tiene su origen en el ilimitado *apeiron*, al cual debe necesariamente retornar, se refería tanto a la vida del hombre como a la vida de la comunidad. De hecho, en perfecta analogía con cuanto sucede en la sociedad, Anaximandro identifica como principio motor del devenir y transcurrir universal, una especie de ordenamiento jurídico de vincula todos los seres puesto que éstos “*pagan el uno al otro la pena y la expiación de la injusticia según el orden del tiempo*” (Diels y Kranz, 1993:15).

No obstante las relaciones personales y las recíprocas influencias culturales, los filósofos de Mileto no formaron escuela alguna, tal y como lo sostiene un sucesivo anacronismo histórico-filosófico. El concepto de escuela se adapta mejor al archiconocido filósofo griego, cuyo famoso teorema matemático lleva su nombre: Pitágoras.

3.2. Pitágoras de Samos¹⁸

Las ideas sociales y políticas de Pitágoras y sus discípulos venían observadas, sobre todo, al interno de las comunidades donde éstos vivían. Cabe destacar que entre estas comunidades, la más antigua de todas (fundada por el propio Pitágoras en Crotona en el 532/31 a.C.), había dejado de ser una mera secta de carácter religioso-filosófico, para convertirse en una comunidad que cumplía al interno de la ciudad una importantísima función a favor de la aristocracia. Recordemos que su mismo fundador era de origen noble, y que había abandonado su ciudad natal Samos cuando Polícrates se había convertido en Tirano. Sus ideas aristocráticas también se encuentran en tradiciones sucesivas, a las cuales dio mayor contribución el discípulo de Aristóteles, Aristoseno, con sus escritos.

Para complicar un poco el panorama, resulta imposible aislar con precisión la doctrina pitagórica (que era originalmente transmitida sólo por vía oral) de las integraciones sucesivas; y a mayor razón resulta quimérico separar el pensamiento originario de Pitágoras de aquel de sus primeros discípulos: por tanto, no existe otra solución que analizarlos como un todo.

La política aristocrática de los pitagóricos era la prosecución en la práctica de su doctrina filosófica: la armonía del mundo del

18 (aproximadamente 582 a. C. - 507 a. C., en griego: Πυθαγόρας ο Σάμιος) fue un filósofo y matemático griego, famoso sobre todo por el Teorema de Pitágoras, que en realidad pertenece a la escuela pitagórica y no sólo al mismo Pitágoras. Afirmaba que *todo es matemáticas*, y estudió y clasificó los números. Pitágoras, nació en la isla de Samos en el año 582 a. C. Siendo muy joven viajó a Mesopotamia y Egipto (también, fue enviado por su tío, Zoilo, a Mitilene a estudiar con Ferécides de Syros y tal vez con su padre, Babydos de Syros). Tras regresar a Samos, finalizó sus estudios, según Diógenes Laercio con Hermodamas de Samos y luego fundó su primera escuela durante la tiranía de Polícrates. Abandonó Samos para escapar de la tiranía de Polícrates y se estableció en la Magna Grecia, en Crotona alrededor del 525 a.C., en el sur de Italia, donde fundó su segunda escuela. Las doctrinas de este centro cultural eran regidas por reglas muy estrictas de conducta. Su escuela (aunque rigurosamente esotérica) estaba abierta a hombres y mujeres indistintamente, y la conducta discriminatoria estaba prohibida (excepto impartir conocimiento a los no iniciados). Sus estudiantes pertenecían a todas las razas, religiones, y estratos económicos y sociales. Tras ser expulsados por los pobladores de Crotona, los pitagóricos se exiliaron en Tarento donde se fundó su tercera escuela.

ser, cuyo fundamento primero era el número, y cuyos objetivos se podían expresar según relaciones matemáticas, debía también ser realizada en la comunidad política. Por el contrario la anarquía, que gracias a la propaganda de los nobles de la época siempre venía identificada con la democracia, representaba el sumo mal¹⁹.

Esta concepción aristocrática de la política claramente se evidencia cuando los pitagóricos afirman el principio según el cual los usos y costumbres transmitidos de generación en generación desde los ancestros, siempre son preferibles a cualquier otro ordenamiento político actual, aún en el caso que tales usos y costumbres presenten graves lagunas o no respondan a las necesidades concretas vigentes por ser anacrónicos. Incluso la propia metafísica pitagórica contradice el principio de la igualdad democrática al comparar y subordinar la jerarquía de la existencia de las cosas con la estructura jerárquica de la sociedad: *“las almas humanas, después de la muerte del cuerpo, transmigran en plantas y animales de diverso rango, que depende de aquello que, ocasionalmente, fue su comportamiento precedente”* (Diels y Kranz, 1993:43).

Queda claro que el empeño de los pitagóricos, aún en política, consiste en satisfacer en vida las más altas exigencias morales. Es más, en una especie de “manual del buen gobierno”, los pitagóricos recomendaban a quienes ejercían el poder de ser no solo honorables y sensibles, sino que también filántropos, mientras que sus súbditos no debían simplemente obedecer sino también amar a sus propios gobernantes.

A fin de garantizar el cumplimiento de sus estrictas normas las comunidades pitagóricas, en las cuales la educación espiritual y moral jugaba un primerísimo rol fundamental (y que comprendía

19 No todo el que afirma ser demócrata o defender la democracia, realmente lo es. Recordemos a Hitler, por ejemplo, quien al inicio de su gobierno solicitó poderes extraordinarios al presidente del Reichstag Alemán, el Kaiser Hindenburg, para *“proteger los ataques contra la democracia alemana y defenderla de sus enemigos”*; asimismo también afirmó hasta 1939 que *“Alemania lo único que deseaba era la paz”*. En nombre de la democracia y la paz, acabó con ambas! Lo demás es historia.

hasta prescripciones de carácter dietético y ascético), desarrollaron, en algunos casos, un rígido sistema de vigilancia. La educación era organizada por niveles de edad y era obligatoria para todos, desde la infancia hasta la vejez. Cabe destacar que en las mismas se verificaron los primeros testimonios de emancipación femenina (Diels y Kranz, 1993:49-63).

La unión de teoría política y de ética práctica ejerció una poderosa influencia sobre el sucesivo pensamiento político, y en particular modo sobre Platón. El propio Pitágoras fue obligado, vista la fuerte resistencia política que se manifestó en Crotona, a retirarse en edad avanzada a Metaponto, donde finalmente murió.

3.3. Jenófanes²⁰

Tal y como le ocurrió a Pitágoras, también el noble Jenófanes, en torno al 540 a. C., se retiró ante la embestida de un tirano de su ciudad natal y emigró a Elea, ciudad de la Italia meridional. Como rapsoda que era, viajó durante toda su vida por toda la Magna Grecia y su madre patria.

Mientras los presocráticos escribían en prosa, por el contrario Jenófanes retomó en su producción poética a Hesíodo, o a la poesía lírica, dependiendo del tema que tratase. A través de una nueva visión global, Jenófanes sintetizó las exhortaciones tanto de Hesíodo como de Solón. Como filósofo criticó duramente sus compañeros de la nobleza, para quienes los juegos atléticos eran la ocupación predilecta y la victoria en los juegos olímpicos el honor

20 **Jenófanes de Colofón** (en griego Ξενοφάνης) (nacido entre el 580 a. C. y el 570 a. C. - muerto entre el 475 a. C. y el 466 a. C.) fue un poeta elegíaco y filósofo griego. Sus obras sólo se conservan en fragmentos, gracias a citas de autores posteriores. A partir de los fragmentos conservados, puede reconstruirse una visión del mundo y de los dioses opuesta a los planteamientos de la épica homérica y hesiódica. Vinculado a la escuela milesia por origen y por la estructura de su cosmología, tradicionalmente se lo ha considerado fundador de la escuela eleática y del monismo. Se le ha señalado a menudo como escéptico por sus fragmentos gnoseológicos, y los autores de la patrística creyeron ver en sus textos teológicos una primera formulación del monoteísmo entre los griegos.

supremo: *“mi sabiduría (sophia) es superior a la fuerza de los hombres y de los caballos, porque si aunque una ciudad (Estado) pudiese contar entre sus ciudadanos con púgiles, pentatletas, luchadores y corredores excelentes, de éstos no derivaría ninguna ventaja para su buen gobierno (eunomía), eso sin contar que el oro olímpico no tiene ninguna importancia para la ciudad”* (Ibíd., 71). En esta afirmación resuena claramente las ideas de Platón para quién el sabio (el filósofo), es el mejor hombre político.

También trae a nuestra memoria a Arquíloco, cuando critica a sus conciudadanos de Colofón porque habían importado lujos de la vecina Lidia. Asimismo afirmó que el principal motivo por el cual un tirano los llegó a gobernar en determinado momento, se debió a la falta de carácter o flaqueza de su pueblo. Igualmente atacó el fundamento de la religión tradicional de la polis criticando la divinidad de Homero y de Hesíodo, de las cuales pone en ridículo las manifestaciones antropomórficas como resultado de proyecciones humanas (Diels y Kranz, 1993:75).

Para Jenófanes existe, por encima de todos los dioses y de todos los hombres, una divinidad suprema de naturaleza espiritual *“ni por aspecto ni por inteligencia similar a los mortales”*. Además considera que todo el saber es relativo, sea que se trate de saber religioso o no religioso, y está claramente expresado en la idea que *“desde el principio, los dioses no han revelado todas las cosas a los mortales, sino que con el transcurrir del tiempo éstos, buscando, encuentran la mejor solución a los problemas”* (Ibíd., 76). De ella emergen ciertos elementos característicos distintivos de una teoría sobre el origen de la civilización.

A diferencia de Hesíodo, que había sostenido la tesis de la decadencia del hombre durante el paso de la edad de oro a la edad de hierro, Jenófanes piensa más bien en un desarrollo humano y social fundamentado en el conocimiento. En honor a la verdad, ambos eruditos representan las dos posiciones fundamentales y representativas del desarrollo histórico de los pueblos: aquella de la decadencia y aquella del progreso en la historia, que acompañaría, en futuro, toda reflexión sobre el hombre y sobre el Estado.

3.4. Heráclito de Éfeso²¹

El “oscuro de Éfeso” se dedicó más que sus predecesores a la reflexión sobre la política, a pesar de que esa constituía solo parte de su filosofía. El miembro de la más alta nobleza ciudadana de entonces, que renunció al poder real a favor de su hermano, fue crítico en relación a la aristocracia, pero más aún lo fue en relación a la democracia.

Con incisivas tendencias, Heráclito luchó duramente contra la tendencia a la igualdad democrática en su ciudad natal: “...*Bien harían los Efesios si se ahorcaran todos, sobre todo aquellos que se encuentran en la edad adulta, y entregasen el gobierno de la ciudad a los adolescentes imberbes, esos que han exiliado a Hermodoro, el más capaz de todos ellos...*” y posteriormente advierte “...*Para mí, uno vale por diez mil, si es el mejor... ley es también obedecer la voluntad de uno solo...*” (Vernant, 1997: 230).

Reaparece aquí, una vez más, la imagen del gobernante filósofo, que a decir verdad, Heráclito difícilmente debe haber visto representada en alguno de los tiranos de su tiempo. Mas que nada, se puede afirmar que el autor haya querido extender la concepción que nutría, en relación a la propia prestación espiritual, al gobierno de la polis: “*De todos aquellos de quienes he escuchado discursos, ninguno ha llegado al punto de reconocer que aquello que es sabios está separado de todos, de la muchedumbre...*” (Ibídem, 231). Él mismo subrayó tal distinción con el difícil curso de sus razonamientos, que le valió el apelativo de “oscuro”.

Con el sarcasmo y cinismo que lo caracterizan, Heráclito quiere expresar un augurio a la nobleza y al pueblo de Éfeso, y envuelve en una sátira la preocupación por la moral pública: “...*Que*

21 Conocido también como «El Oscuro de Éfeso»— fue un filósofo nacido hacia el año 535 a. C. y falleció en el 484 a. C.. En griego Ηράκλειτος ὁ Εφέσιος *Herákleitos ho Ephésios*). Era natural de Éfeso, ciudad de la Jonia, en la costa occidental del Asia Menor (actual Turquía). Como los demás filósofos anteriores a Platón, no quedan más que fragmentos de sus obras, y en gran parte se conocen sus aportes gracias a testimonios posteriores.

la riqueza pueda no abandonaros nunca, oh Éfesos, a fin que podáis dar prueba de cuan infeliz condición es la vuestra” (Ibíd., 233). Se evidencia claramente su rechazo quasi visceral contra toda forma de ambición: “*tener todo cuanto se desea no es cierto mejor para los hombres*”²² (Idem).

Sin embargo y a pesar de su rechazo a las riquezas, Heráclito considera a la nobleza como la clase más proclive a satisfacer las exigencias morales necesarias para el bien de la *polis*, y por el contrario consideraba a la masa ciudadana como meras bestias, dada su ignorancia: “*Respecto a todas las cosas, una sola prefieren los mejores: la gloria eterna respecto a las cosas caducas; la mayoría, por el contrario, piensan solo en saciarse como bestias*” (Ibíd., 240).

Heráclito estaba convencido que “*a todo hombre le es concedido conocerse a si mismo y ser sabio*”. Pero las diferencias sociales, en cuanto diferencias de natura, estaban fundadas, en última instancia, sobre el principio cósmico-universal de la guerra, tal y como lo ilustra la más famosa de sus sentencias: “*Polemos (la guerra) es padre de todas las cosas, de todos los reyes: a unos los revela como dioses y a otros como hombres, a unos hace esclavos y a otros libres*” (Vernant, 1997: 241).

A pesar de ello, el ordenamiento jurídico humano que se deriva es imperfecto, puesto que el mismo clasifica siempre y sólo como justas o injustas las cosas en su singularidad, mientras la divinidad observa todo en su conjunto, y encuentra todas las cosas bellas, buenas y justas. La consecuencia ulterior es que tanto el individuo como la *polis* pueden alcanzar mayor perfección si se aplican a la única ley divina y buscan seguirla, puesto que de ella se derivan todas las leyes humanas. De esta manera, las mismas leyes singulares se combinan conjuntamente en una sola ley absoluta (*nomos*), por la cual es necesario que “*el pueblo combata en defensa de la ley así como combate en defensa de los muros de la ciudad*” (Idem).

22 Podríamos traducir su enseñanza con la expresión: ten cuidado con lo que deseas, pues se puede hacer realidad.

4. El fin del VI siglo: Teognis y Píndaro

La amplia prospectiva que había distinguido la más antigua filosofía presocrática, confiriéndole un puesto de singular importancia en la historia de las ideas políticas, se fue perdiendo con los presocráticos del siglo V, dando lugar a dos corrientes principales: una representada por los Eléatas (Parménides, Zenón y Meliso) que se dedicó a la reflexión sobre la ontología; y la otra representada por los sofistas, que por el contrario monopolizó el estudio de las cuestiones sociales y políticas.

En la crisis económica y política, que con intensidad creciente embistió a la aristocracia Griega a partir de la segunda mitad del siglo VI, los poetas Teognis de Megara y Píndaro de Tebas se hicieron una vez más portavoces de los antiguos ideales aristocráticos.

4.1. Teognis de Megara²³

En las elegías gnómicas de Teognis, que se representan como exhortaciones dirigidas a Cirno (su joven amado), la aristocracia aparece, en todo caso, en una posición de franca defensiva. Asimismo, estas contienen a su vez descripciones realísticas sobre las nuevas relaciones políticas que se habían consolidado en Megara, las cuales habían tenido repercusiones negativas sobre el mismo Teognis, descendiente de una familia aristócrata caída en pobreza.

Por el contrario, en la lírica coral de Píndaro (la cual analizaremos más adelante), aún emerge la compacta autoconciencia de la aristocracia. Este comportamiento diverso dependía de circunstancias particulares de la vida de Teognis, sea de las ocasiones específicas de sus composiciones, las cuales eran dirigi-

23 (Θέογνωις ὁ Μεγαρεὺς, *Théognis o Megareús*) fue un poeta del siglo VI a. C. Partidario del código de valores individualista y aristocrático. Ante las inminentes guerras médicas, proponía la postura del *carpe diem*, considerando la guerra, no un asunto patriótico, sino una fastidiosa interrupción de la vida cotidiana.

das a celebrar a los nobles vencedores de las grandes festividades panhelénicas.

Los versos de Teognis que llegan hasta nosotros forman una colección de tonalidad ligera, recitadas durante los banquetes y fueron posteriormente ampliadas en varias ocasiones. En dos elegías que contienen referencias recíprocas, y que están comprendidas en la sección inicial en la colección, Teognis nos ofrece, en la primera, un cuadro de la situación de terrible subversión en la cual se encontraba la ciudad, y en la segunda, la descripción de la nueva condición, como resultado de las transformaciones democráticas (Figueira, 1985: 22).

Las críticas a los nuevos hombres políticos, que de ahora en adelante siempre tendrán una vida más dura en la literatura antide-mocrática, hacen resaltar, en contraste, el mundo idealizado de la aristocracia, donde el poeta quiere suscitar la admiración en los destinatarios: *“egoístas jefes del pueblo, para los cuales no cuenta nada el bien común, corrompen a una ciudadanía en la cual aún rige el orden, y ponen la justicia en manos de personas indignas... una política de este tipo siembra discordia en la ciudad y su conclusión necesario será la guerra civil, de donde surgirá inevitablemente un tirano”* (Ibíd., 31). En éste pronóstico hace su aparición, por primera vez, la idea de una alternabilidad de las formas de gobierno: de la aristocracia sub-entra la democracia, y de esta última se deriva la tiranía.

La segunda elegía, que supone ya realizado el cambio de poder, revela las debilidades de los hombres demócratas: *“los nuevos jefes no tienen tradición alguna, y en consecuencia no pueden contar con alguna forma de experiencia política, y mucho menos sobre normas morales. El resultado son el descrédito y el engaño recíproco”*. Mas adelante continúa: *“en tales circunstancias, la inminente guerra civil se delinea con mayor decisión: la democracia se destruirá completamente a si misma y entregará la ciudad al tirano”* (Ibíd., 33).

Las recomendaciones conclusivas de Teognis dirigidas a su joven amante, de tratar cortésmente a los ricos, sin que por ello se convierta en verdadero amigo de ninguno de ellos, no es simplemente una regla práctica de comportamiento, sino la consecuencia obligada de los valores educativos y del estilos de vida compartido por los nobles. De hecho la confianza con quienes sostenían el “poder popular”, con “los malos” (como eran definidos por la terminología tradicional de entonces), convierte en “malo” el carácter de los hombres. Cirno, por el contrario, en relación con las clases sociales pares, con “los buenos”, desarrollará “buen carácter” y adquirirá “buen juicio”.

Con la recomendación de escoger con cuidado a “los buenos”, Teognis hace referencia, aún sin quererlo, a las fracturas que agrietaban el mundo aristocrático. Ya no existe la cerrada sociedad de nobles, en la cual se nacía y desde la cual se adquirían los valores sobre la base de una compacta autoconciencia. Para ella, la virtud (*arete*) era aún una cualidad innata que formaba parte integral de la naturaleza del noble. El mismo Teognis expresa, en otras ocasiones, similares concepciones. Haciendo del *arete* algo que se puede aprender, Teognis no se contradice, tal como lo afirmó Platón. Teognis expresa, más que todo, el punto de vista del pedagogo, según el cual en una época de transformaciones no son suficientes las solas actitudes naturales, sino que, éstas venían integradas y complementadas por un proyecto educativo.

A pesar de ello, la nobleza de la sangre es un presupuesto necesario para que tal proyecto pueda tener suceso, y Teognis lucha por el mantenimiento de su pureza. De hecho, ataca con vehemencia los nobles que hacen casar a sus hijas con los “nuevos ricos” para obtener ventajas económicas. Teognis conoce bien la poesía de Solón, y comparte la crítica de la riqueza injusta; pero su postura conservadora no tiene nada en común con el proyecto de Solón de producir un auténtico equilibrio entre las clases.

4.2. Píndaro de Tebas²⁴

Píndaro también tiene una concepción de la nobleza en la cual resulta determinante la virtud, que se transmite por herencia en una larga sucesión de generaciones. De hecho, un elemento constitutivo de su poesía, que estaba finalizada a celebrar la victoria, era las loas dirigidas a los progenitores de los vencedores, cuyo árbol genealógico comúnmente ponía en su vértice a una divinidad o a un héroe. Aquel que ha vencido es un triunfador por nacimiento, y por la forma suprema de *arete* aristocrática ya no será la lucha sobre el campo de batalla, sino el triunfo en los juegos deportivos.

Píndaro admite solemnemente que la virtud puede, en algunas generaciones, estar ausente, o también permanecer escondida. Después que la riqueza y el poder habían dejado de ser privilegios exclusivos de la aristocracia, la reivindicación de la nobleza de la sangre constituía el extremo baluarte defensivo que el *demos* no habría podido superar. Sólo en pocas ocasiones Píndaro se ocupa sobre el tema del pueblo: “*la gran masa tiene un corazón ciego y el poder popular quiere decir que la masa inculta domina la ciudad*” (Bonnelli, 1987:17).

24 (en griego Πίνδαρος) es uno de los más célebres poetas líricos de la Grecia clásica. Se tiene pocas noticias fiables sobre su biografía, a pesar de las seis *Vidas* que han legado autores antiguos. Se cree que nació en Cinocéfalos, Beocia, hacia el 518 a. C. y que, según la tradición, pertenecía a una familia aristocrática. De hecho, en la Vª Pítica él mismo parece afirmar que procede del linaje de los egeidas, por lo que a menudo manifestará en sus obras una especial simpatía por las instituciones dorias. Pasa su infancia y primera juventud en Tebas y en Atenas, donde fue discípulo de Agatocles. Muy joven aún, participa en un certamen de poesía en el que es vencido por la poetisa Corina de Tanagra. Fue ella, y en esta ocasión, quien le aconsejó “*sembrar a manos llenas, no a sacos llenos*”. La primera oda pindárica es la Xª Pítica y fue compuesta cuando el autor apenas contaba veinte años. Pronto se convierte en un renombrado poeta. Como tal, recorre las principales cortes aristocráticas de Grecia: Cirene, Siracusa, etc. Ante la invasión de los persas, adoptó una actitud de transigencia con el enemigo que era la interesada política de su patria tebana. En esta cuestión, Píndaro chocó con otro importante poeta, Baquilides, que había adoptado un punto de vista panhelénico y propugnaba la resistencia enconada ante los persas, que ve como una amenaza sobre el conjunto de toda la Hélade. Píndaro muere en Argos en 438 a. C.

El poeta se consuela con la idea de que no se podrá acusar a la divinidad si concede el honor a una o a otra constitución. De hecho, es indiferente que exista la monarquía, la aristocracia o la democracia, porque el “*el hombre de recto hablar se yergue sobre todas las cosas*”. Evidentemente, en el fondo se trata de un tímido intento de adaptarse al nuevo curso de los tiempos.

También los tiranos cantados por Píndaro son juzgados hombres en grado de satisfacer el ideal aristocrático. En las ciudades gobernadas por la nobleza domina la *eunomía*, y para poderla mantener se debe conservar la igualdad al interno de la clase aristocrática; es más, la excesiva ambición personal conduce a la guerra civil. El remedio ante tan catastrófico evento conduce al poeta a exaltar la paz (*hesychia*), “*la bien dispuesta hija de Dike que hace grandiosa a la ciudad*” (Ibidem, 23). Su garante es la aristocracia, considerada como forma intermedia de gobierno entre los extremos opuestos de la monarquía y la democracia.

Píndaro, que también se enfrentó a Solón, se alejó de su idea de equilibrio político. Entro los ordenamientos políticos de su tiempo, el *Kosmos* de Esparta le pareció el que más se acercaba al ideal. De hecho, con Píndaro da inicio a la admiración por los espartanos, que se convertiría en el bastión del sentimiento pro-aristocrático, así como Atenas era el modelo y potencia hegemónica para los demócratas.

El debate teórico sobre la mejor forma de gobierno reflejaba la lucha política conducida por ambas ciudades a fin de establecer la supremacía en Grecia. Su antagonismo, que se desarrolló después de la defensa común puesta en marcha contra el imperio Persa (480/479 a.C.), dominó la historia griega del V siglo, y se concluyó con la guerra del Peloponeso (431/404 a.C.).

Conclusiones

Tal y como hemos visto, el origen del pensamiento político occidental, originado y desarrollado en el antiguo imperio Heléni-

co, surgió por obra y esfuerzo de los poetas (y no por mérito de filósofos o políticos), quienes al describir y analizar la realidad circundante, plasman, por primera vez en la historia, la semilla germinal de un primitivo desarrollo sobre las ideas políticas.

Es en un segundo momento cuando entran la figuras de los presocráticos, (filósofos poetas o pseudo filósofos), que éste pensamiento toma matices de una verdadera filosofía política incipiente. Será necesario esperar otro siglo, el siglo de oro ateniense, para ir al encuentro de los sabios filósofos de Grecia y su Filosofía y Ciencia Política. Pero esa es otra historia.

Referencias Bibliográficas

- AMPOLO, C. (1981). *La política in Grecia*. Bari: Editorial Laterza.
- BONNELLO, G. (1987). *Il mondo poetico di Pindaro*. Torino: Editorial Giappichelli.
- DIELS, H. Y KRANZ W., AA VV. (1993). *I presocratici. Testimonianze e frammenti*, Vol. II, Traducido por Giannantoni G. Roma-Bari: Editorial Laterza.
- FERRARO, G. (1964). *La política di Solone*. Napoli: Istituto Italiano per gli Studi Storici.
- FIGUEIRA T., J. (1985). *Theognis of Megara. Poetry and the Polis*. Baltimore-London: Johns Hopkins University.
- FORREST, W.G. (1966). *Le origini della democrazia greca. Caratteri del pensiero politico greco tra l'800 e il 400 A.C.* Milan: Editorial Il Saggiatore.
- FRÄNKEL, H. (1997). *Poesia e filosofia della Grecia arcaica*. Boloña: Editorial Il Mulino.
- HESIODO (1995). *Opere e giorni*. L. Arrighetti (Supervisor). Milano: Editorial Garzanti.
- HOMERO (1990). *La Iliada*. Torino: Editorial Einaudi.
- HOMERO (1989). *La Odisea*. Torino: Editorial Einaudi.
- MEIER, C. (1988). *La nascita della Categoria del politico in Grecia*. Boloña: Editorial Il Mulino.
- SETTIS, S. (1996). *I Greci*. Vol II. Torino: Editorial Einaudi.

HERNANDEZ GODOY, Jesús

SINCLAIR, T. (1961). *Il Pensiero politico classico*. Bari: editorial Laterza.

STRAUSS, L. (1993). *Stori della filosofia politica*. Genova: Editorial Il Melangolo.

VERNANT, J.P. (1997). *Le origini del pensiero greco*. Roma: Editorial Riuniti.



Ensayos



La expresión *c'est marrant* en los foros de discusión del ciberespacio

GÓMEZ HERNÁNDEZ, Marbelis Elizabeth

*Universidad del Zulia
marbegomez@hotmail.com
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela*

Introducción

Es muy común escuchar a nativos franceses la expresión *c'est marrant* en diferentes contextos. En este artículo se pretende analizar esta expresión que pertenece al argot coloquial del código oral de la lengua francesa, y es además utilizada actualmente de manera escrita en los foros de discusión del ciberespacio.

El objetivo de esta investigación consiste en establecer el estatuto gramatical de dicha expresión desde el punto de vista morfo-sintáctico y semántico. Posteriormente, se determinarán las teorías pragmáticas que subyacen en *C'est marrant* partiendo de un corpus compilado de los foros de discusión de Internet durante el segundo trimestre del año dos mil ocho.

En este sentido se abordaran aspectos fundamentales de la Teoría de la Relevancia fundada sobre los estatutos de Grice y ampliada por Wilson y Sperber (2004), la Teoría de la Ironía basada en las postulaciones de Reyes (1990) y Berrendonner (1981); la Teoría de la Argumentación, siguiendo las afirmaciones de Berrendonner (1981), Anscombe (2001) y García 2007, y por último, la fundamentación expuesta por Álvarez (2005) acerca de la Teoría de la cortesía.

Recibido: Marzo 2010

Aceptado: Octubre 2010

1. Estatuto Gramatical de *C'est marrant!*

La expresión francesa *c'est marrant* está constituida morfo-sintácticamente por un verbo copulativo, es decir, el verbo *ser*. En la lengua francesa la partícula *C'est* o *Ce + est*¹ forma un sintagma verbal que traduce al español como *eso es* o simplemente *es*. El verbo *ser*, tanto en español como en francés es semánticamente nulo. Lamiquiz (1987:174) explica que este verbo “Al ser semánticamente cero, es evidente que no puede completarse, luego tampoco implementarse, sino que requiere una predicación semántica en forma gramatical de atributo o predicado nominal”.

En la lengua francesa se encuentran las significaciones de *ser* y *estar* como un solo verbo, mientras que en español existen los dos verbos claramente diferenciados. En la expresión *c'est marrant* se tomará como significación referente la que alude al *ser*. Como ya se ha dicho el verbo *ser* es semánticamente nulo, por lo tanto requiere de un atributo o predicado nominal. En este sentido, *marrant* cumple la función de atributo, debido a su función calificativa derivada de su categoría gramatical: adjetivo. Este lexema, según el diccionario Le Robert, posee los siguientes significados:

Marrant: adj. Fam. 1 amusant, drôle. 2 bizarre, curieux, étonnant. 3 (personnes) dont le comportement, les paroles sont étranges. Le Robert (1994 :702).

Su primera acepción el significando del enunciado *c'est marrant*, “es divertido” o “es cómico”.

- a) *C'est marrant ce truc pour s'amuser* (es cómico esto para divertirse): en este enunciado el complemento verbal predicativo *pour s'amuser* adhiere a *c'est marrant* el significado de divertido.

1 En la obra *Grammaire Pratique du Français en 80 fiches*, Delatour (2000) explica que el verbo “être” puede ser utilizado expresando dos funciones, la primera sirve para identificar, por ejemplo, *C'est Pierre? Oui, c'est lui*; y la segunda para apreciar, como *les glaces, c'est délicieux; le café, c'est agréable après un repas*.

- b) *Petit jeu, faite-le, c'est marrant!* (un jueguito, háganlo, es divertido): la noción de juego implica en primera instancia la idea de diversión y sugiere al lector el contexto del enunciado.
- c) *C'est idiot mais c'est marrant!* (es tonto pero es divertido/cómico): en este enunciado también predomina la primera designación semántica pero introducida por un marcador discursivo de oposición, el cual hace un efecto de contraposición al concepto de tonto.
- d) *Tiens c'est marrant ce site* (oye, es cómico/divertido ese sitio): en este caso se ubica el enunciado como referente a una página de chistes o bromas en Internet. La expresión está precedida por una interjección que es empleada con el fin de llamar la atención del lector.

El segundo significado alude a **extraño o curioso**, dando como significado *¡es raro!* o mejor dicho en español *¡qué raro!*, *¡es curioso!* o *¡qué curioso!*

- a) *C'est marrant plus le baril explose plus je reçois des annonces de compagnie aérienne avec des tarifs de moins* (es raro, mientras más el barril aumenta, recibo anuncios de compañías aéreas con tarifas más bajas). En este enunciado se puede observar la extrañeza o curiosidad del internauta al ver la situación económica petrolera y la contrariedad frente al costo de los vuelos aéreos. *C'est marrant* cambia entonces su primera acepción por la segunda, extraño o curioso.
- b) *C'est marrant on arrive jamais à être complètement d'accord* (es curioso, nunca llegamos a ponernos de acuerdo). El ejemplo actual presenta una reflexión del internauta ante las cosas curiosas o extrañas que suceden en medio de una discusión temática, donde los participantes nunca llegan a un acuerdo común, todos tienen opiniones diferentes.

Por último, la tercera acepción hace referencia al **comportamiento inusual, extraño o poco común** de una persona. En estas dos últimas significaciones de la expresión *c'est marrant!* refiere:

¡es extraño! o ¡qué extraño!, aludiendo a alguna situación, objeto o comportamiento de una persona.

- a) *C'est marrant ça que les média allemands trouve toujours les voiture française si parfaite* (es extraño que los alemanes encuentren todavía los automóviles franceses tan perfectos).
- b) *C'est marrant!!!! pour un 13 Août, personne n'a écrit ce matin* (que extraño para ser 13 de agosto, nadie ha escrito esta mañana).
- c) *La vie c'est marrant, comme ça change* (la vida, es extraña como cambia).

Al observar estos ejemplos, se puede exponer que *C'est marrant* carece de autonomía sintáctica en los foros de discusión. Es decir, debe estar acompañada de otro sintagma que contextualice el significado otorgado a dicha expresión, por lo cual adquiere un carácter polisémico. A diferencia de otras expresiones que se caracterizan por esa independencia morfosintáctica, *c'est marrant* se aleja del procedimiento de la elipsis, caso opuesto al que explica López Quero (2005) con la expresión *¡qué fuerte!* donde cita a Brucart (1999:2789).

“el procedimiento de la elipsis... (es)...un mecanismo de infraespecificación léxica mediante el cual se evita la realización fónica de algunos constituyentes necesarios para interpretar adecuadamente el enunciado”.

Sin la especificación del contexto lingüístico sería imposible determinar el significado de la expresión *c'est marrant* en los foros del ciberespacio.

Por otra parte, esta expresión siempre es empleada para referirse a la tercera persona del singular del presente del indicativo puesto que el sintagma verbal *c'est* está constituido por el deíctico *Ce* (eso), pronombre demostrativo que remite a algo ya conocido por los interlocutores, más el verbo copulativo *être* conjugado en la tercera persona del singular.

2. Estudio pragmático de *c'est marrant*

La expresión *c'est marrant* es empleada con frecuencia en el discurso oral cotidiano, puesto que pertenece al argot popular de la sociedad francesa. Así mismo, es empleada de forma escrita en los foros de discusión del ciberespacio con cada una de las acepciones mencionadas anteriormente. Fraca (2003) manifiesta que los foros de discusión son espacios de interacción en donde intervienen personas pertenecientes a comunidades virtuales de diferentes intereses con la intención de reflexionar y discutir sobre un tema determinado. Es por ello que los internautas lo utilizan con diferentes propósitos y funciones, enmarcándose así dentro de varias teorías de análisis discursivo.

Teoría de la relevancia

Si bien es cierto que el contexto nos ayuda a comprender el significado del enunciado, también se debe afirmar que existe la intención comunicativa en el mismo. El enunciado emitido en el hecho comunicativo desencadena en el receptor un proceso cognitivo interesante en el intento de descifrar la intención del emisor. En relación a esto, Wilson y Sperber (2004) interpretan las postulaciones de Grice (1989) de la siguiente manera:

“un emisor codifica mediante una señal el mensaje que intenta transmitir, mensaje que es, a su vez, descodificado a partir de esa señal por quien la recibe, gracias a sendas copias de un código idéntico que ambos comparten. Según el modelo inferencial, en cambio, el comunicador proporciona una evidencia de su intención de transmitir un cierto significado, que el interlocutor deberá inferir a partir de esa evidencia suministrada. Desde luego, un enunciado es sólo una parte de esa evidencia, un segmento que se ha codificado de forma lingüística, por lo que la comprensión del lenguaje oral implica siempre un factor de descodificación. Pero, en cualquier caso, el significado lingüístico al que se llegue mediante tal descodificación será sólo uno de los *inputs* que intervengan en un proceso de inferencia no-demonstrativa que provocará una interpretación particular del significado del hablante” (Wilson y Sperber, 2004:238).

En este sentido, estos autores consideran que el análisis pragmático del discurso consiste en explicar la manera como el receptor interpreta el significado según la evidencia proporcionada por el emisor. Así mismo, ellos extienden su argumento teórico basándose en las postulaciones de Grice. Este último afirma que los enunciados emitidos generan expectativas de relevancia en el oyente o receptor, por lo que Wilson y Sperber elaboran su Principio de cooperación según las máximas de cualidad, cantidad, relación y modo.

Según Varón López los trabajos sobre la teoría de la relevancia se basan en los estudios de Fodor acerca de la naturaleza del sistema cognitivo por cuanto la información, denominada aquí proposiciones, se construye a partir de las representaciones mentales o inferencias del receptor.

Ahora bien, ¿cómo podemos identificar cuando esa información es relevante?. Según Wilson y Sperber un input o enunciado es relevante desde el mismo momento en que éste entra en contacto con la información previa que se dispone, es decir, que el input causa un efecto positivo que constituye una diferencia significativa de la información que ya posee.

¿En qué forma *c'est marrant* es relevante en el discurso de los foros? Evidentemente en los foros del ciberespacio se realizan comúnmente proposiciones de temas de opinión en los que pueden interactuar los cibernautas. Veamos el siguiente ejemplo:

Gauche, droite, c'est marrant mais...

*Mais si on veut être de gauche ne faut il pas passer d'abord à droite?*²

Se puede observar que en este enunciado, *c'est marrant* se encuentra enmarcado en un contexto³ conocido por el lector a tra-

2 Tradúzcase como: izquierda, derecha... es curioso pero... si se quiere ser de la izquierda, no es necesario primero pasar por la derecha?

3 Según Sperber y Wilson (Varón López, 2007:32, 35) "El contexto se define como el conjunto de supuestos, de tamaño y contenido arbitrario, que interviene en la interpretación de un enunciado. [...] No existe un contexto inicial fijado antes de la emisión del

vés de diferentes marcadores lingüísticos. Se sabe que los términos *gauche* y *droite* son sustantivos empleados para designar la preferencia política marcada en la sociedad francesa. El emisor del enunciado emplea posteriormente la expresión *C'est marrant* como una forma de expresión personal acerca del tema con la segunda denotación mencionada anteriormente.

Seguidamente, se presenta el conectivo argumentativo de oposición *mais* que lo acompaña con puntos suspensivos para concluir su primera proposición, invitando al lector a reflexionar sobre la posición política. De esta manera, el enunciado cumple con el segundo principio cognitivo de relevancia generando un estímulo ostensivo en el receptor. Este principio es postulado de la siguiente manera:

El hecho de que los estímulos ostensivos generen expectativas de relevancia es algo que se deriva del propio Principio Cognitivo de Relevancia. Un estímulo ostensivo está concebido para atraer la atención de un destinatario. Dada la tendencia universal a maximizar la relevancia mencionada con anterioridad, un interlocutor determinado sólo prestará su atención a un estímulo que le resulte lo suficientemente relevante (Wilson y Sperber, 2004: 245).

Según Wilson y Sperber (2004) tal efecto positivo se le denomina Implicatura contextual, es decir, una conclusión elaborada por el interlocutor acerca del input según el contexto en el cual se encuentra enmarcado.

Este primer enunciado que contiene *C'est marrant* no aporta mucha información acerca de la intención comunicativa del emisor, por lo que comprende una IMPLICATURA, ese elemento diferencial, ausente en el receptor del mensaje que lo conlleva a realizar hipótesis, resolver problemas o extraer una conclusión más allá de lo mencionado.

enunciado. Cuando el hablante construye su enunciado, si realmente quiere comunicarse, se asegurará de que el oyente tenga acceso al contexto adecuado.”

Ahora bien, siguiendo con el ejemplo, el segundo enunciado que aparece en una grafía menor al anterior, se relaciona de manera explícita con la expresión *C'est marrant*, puesto que expone la curiosidad o extrañeza que siente el emisor ante la posición política. En este caso, este segundo enunciado constituiría, en el campo pragmático, una EXPLICATURA, es decir una explicación del enunciado inicial o anterior, denominado por Wilson y Sperber como “contenido comunicado explícitamente”.

Por otra parte, inferir el significado de los enunciados conlleva en sí mismo al análisis de otro elemento pragmático-discursivo, como es el caso de **La Ironía**. Según el Diccionario de la Real Academia Española la ironía, del latín *ironía*, es una “figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice”.

Esta concepción del término ironía ha sido analizada por varios autores. Dentro de la teoría de la relevancia, Wilson y Sperber (2004), definen la ironía como un eco evocado, más o menos lejano de los pensamientos o propósitos reales de los individuos. Por su parte, Reyes (1990) explica que la definición tradicional de la ironía se queda corta frente a todo lo que el hablante irónico quiere decir. Es decir que este hablante no sólo quiere expresar lo contrario de lo que dice, sino que intenta decir muchas cosas a la vez. Por lo cual esta autora propone ir más allá de la interpretación o análisis semántico a través de un estudio pragmático. En este sentido, este autor enfoca la ironía como noción abstracta que puede traducir una expresión determinada, el entorno o situación de comunicación, las creencias de los hablantes, su conocimiento de sí mismo, del lenguaje que usan y del mundo.

Esta definición de ironía transmite un juego de duplicidad enunciativa o dos puntos de vista, según Reyes (1990), el real y el ideal. En otras palabras, el hablante crea una situación de comunicación ficticia superpuesta a la real haciendo eco de lo que otros dirían en una situación ideal. Veamos el siguiente ejemplo de la expresión *c'est marrant*:

*C'est marrant ce truc, donc complètement inutile!*⁴

En este caso, la expresión *c'est marrant ce truc* (es divertido eso) vendría a ser la situación ficticia creada por el internauta que se opone a la situación ideal, en la cual el mensaje transmitido sería el idóneo (la parte divertida del asunto). Pero esta expresión adquiere un carácter irónico, antepuesta a un marcador discursivo consecucional, que viene a formar parte de otro enunciado o proposición. En este segundo enunciado, el adjetivo “inútil” se encuentra intensificado por el adverbio “completamente”, dándole mayor fuerza. Queda de parte del receptor determinar la interpretación adecuada al contexto, es decir el carácter irónico del enunciado, según sus estrategias de inferencia.

El oyente hará hipótesis y elegirá los supuestos que le parezcan más relevantes para interpretar el enunciado. En definitiva, la interpretación que el hablante intenta que se haga y la que el oyente debe elegir es aquella que resulta más relevante (Varón López, 2007:35).

En cuanto a la **Teoría de la argumentación**, Berrendonner (1981) explica que una proposición irónica puede tener un valor argumentativo, por cuanto existen dos enunciados que se contradicen aun cuando su valor argumentativo cae en un solo término.

*regardez ça c'est marrant (gros site d'arnaque TOTAL)*⁵

En este ejemplo, *C'est marrant* (qué divertido) constituye en sí la proposición de carácter ideal, pero al completarse con la segunda proposición, esa misma expresión actúa de manera irónica ante el enunciado que le sigue, puesto que le otorga el contexto de carácter real al enunciado.

Existen varios enfoques acerca de la Teoría de la argumentación, según la clasificación de De la Fuente (2007) entre ellos tenemos los convencionalistas y pragmático-sociales en donde los usos

4 Tradúzcase como: *es divertido eso, entonces completamente inútil.*

5 Miren esto, ¡qué divertido! (un sitio grande de timo TOTAL).

de una palabra estaría determinado por los usos en el intercambio comunicativo. De esta manera, el significado abarcaría el concepto de acto de habla, estableciendo así para cada expresión un número ilimitado de convenciones de significados (De la Fuente: 2007 [Anscombe, 2001]).

Mais c'est marrant Zbrush!

Mais c'est marrant ces petites crêpes!

Este ejemplo evidencia una nueva connotación que ninguno de los diccionarios consultados de lengua francesa muestra en su contenido. Siguiendo la teoría de la relevancia, el significado de *C'est marrant* equivaldría en este caso, no la noción de divertido, ni de extraño o curioso, sino a un nuevo significado que en español sería: es genial, excelente o chévere empleando además el marcador argumentativo *mais* para acentuar el uso de la expresión.

En relación a la Teoría de la cortesía, la expresión *c'est marrant* cumple la función de atenuación de la locución por medio de la neutralización de los cuantificadores absolutos (muy y más) según la clasificación de Álvarez, A. (2005). Tenemos el caso de la siguiente expresión de manera atenuada para intensificar el enunciado.

C'est très très très marrant d'insinuer que le TF1 a merdé⁶

Allez voir ça, c'est super marrant!⁷

La utilización excesiva del adverbio *très* antes del adjetivo produce el efecto intensificador del adjetivo que, a su vez, es apelativo al sujeto de la frase. Igualmente, *super* contribuye en el siguiente ejemplo como intensificador del calificativo *marrant*. Desde el punto de vista pragmático, en el primer ejemplo el emisor trata de hacer evidente la rareza que le provoca tal situación, por ende, *c'est marrant* adquiere otro significado o sentimiento que evoca en el lector la duda acerca de lo que ya él conoce sobre tal situación. En el segundo caso, *super* aporta un carácter positivo y

6 Tradúzcase como *es muy muy muy extraño insinuar que TF1 cayó en su trampa*.

7 Vengan a ver esto, ¡es super genial!

confiable a *marrant*, por lo que se convierte en una incitación o estímulo de confiabilidad para el receptor.

Conclusiones

La expresión analizada constituye gramaticalmente un sintagma adjetivo con una función de atributo dentro la oración exclamativa, puesto que su núcleo es el adjetivo *marrant* que posee varias significaciones y que amerita de un contexto lingüístico compartido por los internautas que entran en los foros de discusión para su mejor comprensión.

Desde el punto de vista pragmático, *C'est marrant* ocupa un lugar en cada una de las teorías expuestas debido a su carácter polisémico y a la intencionalidad del emisor. En la Teoría de la Relevancia, está impregnada de un carácter implícito que si no es aclarado por el emisor, suscita en el receptor una serie de procesos cognitivos en la búsqueda de elementos que descifren el mensaje. Si el emisor aclara explícitamente su intención pues su interpretación requería de un menor esfuerzo por parte del receptor.

En cuanto a la ironía, los internautas también emplean esta expresión, sobre todo en las primera y segunda significaciones, ¡qué divertido! y ¡qué raro!. *C'est marrant* constituiría un elemento con doble impregnación semántica en los enunciados expuestos, la primera que alude a la realidad y la segunda atañe la fantasía del emisor, siendo acompañado siempre de un marcador del discurso que indique oposición entre ambos enunciados. Esta afirmación da paso a otra postulación en la que los enunciados pueden estar constituidos por dos argumentos que se contraponen (Teoría de la Argumentación).

Otro aspecto de la argumentación es la innovación de connotaciones a partir de los usos en los intercambios. En este sentido, la expresión *c'est marrant* parece adquirir una nueva significación por el empleo que se le da en ciertos contextos. Tal es el caso de ¡es genial!, ¡es excelente!, designaciones que no están estipuladas en la bibliografía consultada.

Por último, esta expresión francesa entra en el ámbito de la cortesía por cuanto puede sufrir atenuaciones de tipo atenuantes cuando se quiere formular sea la duda o evocar la confianza en el contexto de los enunciados.

Expuestos todos estos estatutos, se puede aseverar que la expresión *C'est marrant* depende tanto de los conocimientos previos del receptor como del contexto que pueda proporcionar el emisor en su discurso textual de los foros de discusión y de los usos que se les proporcione como tal.

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, A. (2005). Cortesía y descortesía. Teoría y Praxis de un sistema de significación. Mérida: Universidad de los Andes, Editorial Venezolana C. A.
- BERRENDONNER, A. (1981). *Eléments de pragmatique linguistique*. Paris: Inuit.
- DE LA FUENTE GARCÍA, M. (2007). La argumentación en el discurso periodístico. Tesis doctoral.
- DELATOUR Y., D. JENNEPIN, M. LEON-DUFOUR, B. T. (2002). *Grammaire pratique du français en 80 fiches*. Vanves: Hachette-Livre.
- FRACA, L. (2003). "El ciberespacio como ecología para la ciberdiscursividad" *Textura Revista del Centro de Estudios Textuales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador* (II- N° 2) agosto-diciembre. Págs. 11-23.
- LAMIQUIZ, V. (2004). *Lengua española Método y estructuras lingüísticas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- LE ROBERT (1994). *Le Robert pour tous*. Paris: Editions Robert.
- LÓPEZ QUERO, Salvador (S/F). "¡Qué fuerte!: Función pragmadiscursiva." *Studia Lingüística et philologica in memoriam Feliciano Delgado (1926-2004)*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). Diccionario de la Real Academia Española. [Diccionario en línea]. Disponible en <http://www.rae.es/rae.html>.

LA EXPRESIÓN *C'EST MARRANT* EN LOS FOROS DE DISCUSIÓN DEL CIBERESPACIO

REYES, G. (1990). *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.

VARÓN LÓPEZ, A. (2008). *El contexto en la teoría de la relevancia*.
<http://human.kanagawa-u.ac.jp> (17 agosto 2008).

WILSON, D. y SPERBER, D. (2004). “La Teoría de la Relevancia”. *Revista de Investigación Lingüística*. Vol. VII. Págs. 237-286.



Estudio estético-literario sobre la metáfora en la poesía de María Calcaño

ROMÁN, Ricardo J.

*Universidad del Zulia
ricardojroman@gmail.com
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela*

Introducción

Hablar de la literatura femenina, en especial, la poesía de principios del Siglo XX, resulta bastante difícil por su compleja confección y su aislamiento de producción y reproducción. No obstante, el presente trabajo no intentará estudiar la presencia y participación femenina en la literatura venezolana, la cual ha sido soslayada o indiscutiblemente poco difundida. Son otros los motivos que inciden en la necesidad de presentar un enfoque diferente al referirnos a la poesía femenina, como el uso del lenguaje poético, el proceso estético-literario, y la confección de una poesía que se distancia de los procesos políticos y sociales de la época.

María Calcaño, nacida en el Zulia el 12 de Diciembre de 1906, es la poeta de nuestro presente estudio, adquiere importancia, no sólo por su temática erótica, sino por otros temas, tales como la muerte, la familia, la soledad, entre otros. Asimismo, Calcaño hilvana un discurso poético que, dentro de los procesos estéticos-literarios, se le considera como una «poeta de avanzada»; entendiendo este proceso estético-literario tal y como lo define Perus, en Biblioteca Ayacucho (1996:329-30).

Recibido: Marzo 2010

Aceptado: Octubre 2010

«lugar del proceso de producción y reproducción de las ideologías estéticas que rigen, conjuntamente, la conformación del ámbito de la literatura y “lo literario”, y las prácticas de la lectura y la escritura.»

De acuerdo a lo anteriormente señalado, debemos aclarar que la búsqueda por lo estético-literario no era un propósito en María Calcaño, y evidencia de ello lo recuerda Mandrillo, en Prólogo de Calcaño (2008:27), cuando dice

María Calcaño no compartió criterios con Seremos (...) su participación con el grupo dependió más de su relación con Héctor Araujo que de su interés por tomar parte en la iniciativa junto al resto de sus integrantes. (...) estaba fuera de su contexto.

Fue, quizá, esa misma búsqueda de lo estético-literario lo que llevó a Calcaño a asumir el tema de lo íntimo desde otro punto de vista, una estructura más cercana, al «monólogo interior», propio de la estética modernista, y no conformarse con retratar la época en la que ella vivió.

Vale destacar que María Calcaño, a pesar de su constante y marcada temática erótica, prevalece «una visión del mundo marcada por el Romanticismo», que, aunado a su experiencia personal, reflejará la idea de lo estético-literario, demostrado en su «metáfora moderna».

La metáfora, según la definición aportada por Aristóteles (1990) en su *Poética* nos servirá para ir construyendo ese concepto de «metáfora moderna». Señala que «es la imposición de un nombre ajeno, en que el género sustituye a la especie, la especie al género, una especie a otra, o hay una analogía» (P.25)

Aclaremos que cuando hablo de «metáfora moderna», no lo hago desde el punto de vista de la modernidad como «futuro a perseguir sino una tradición por reconocer». Debemos con esto insistir en que la poesía de María Calcaño comparte una serie de ritualidades envueltas en lo cotidiano, desechando los grandes temas políticos y los ismos impuestos por la militancia literaria de la época.

ROMÁN, RICARDO J.

Russotto (1995), en su trabajo hace una crítica sobre la producción de la poesía femenina vista desde la modernidad paradójica y «diferente», poco atendida por la crítica, y señala:

«Y en vez de insistir en los temas –aunque puedan tocarlos episódicamente– (refiriéndose a las poetisas femeninas de principios de siglo XX) de sus compañeros y sus variaciones (el americanismo, el vitalismo, la fantasmagoría urbana, la insuficiencia del lenguaje y la inseguridad ontológica), optan por registrar las facetas de un mundo aparentemente lateral y privado que restituye en cierto modo la confianza en la firmeza del universo» (P.5).

Con esto nos acercamos a la identidad de la poesía venezolana femenina con respecto al proceso estético-literario, que, aún sin seguir un estricto orden de los ismos dominantes, en especial el modernismo de la época de María Calcaño, conlleva a un estudio más atractivo, por tratarse de una poesía que mira hacia la confección del propio universo de la poeta.

2. Perfiles modernistas

Dice Belrose (1999):

«...el modernismo que se caracteriza, entre otras cosas, por su afán de libertad, su culto a la originalidad y a la personalidad y, por ende, su rechazo a todo dogma, a toda limitación de la creatividad del artista, es más bien un ‘movimiento’ aglutinador, abierto a todas las posibilidades.» (P. IX)

Tal afirmación ubica a María Calcaño por encima de los poetas más modernistas de la época, por el simple hecho de permanecer aislada de las tendencias literarias y, tratar siempre de recuperar esos espacios de silencio por medio de la palabra que reconstruyen su experiencia y su propio universo. El modernismo en María Calcaño no se trata de un movimiento que mira hacia la naturaleza y el rechazo frente a la realidad social, sino al «monólogo interior» que refleja su propia alma de mujer.

Quizá los enfoques filosóficos que se pueden percibir en la obra de María Calcaño representa ese adelanto con respecto a los «ismos» preponderantes de la época. «La muerte es un tema que se torna cada vez más frecuente a medida que se avanza cronológicamente en la obra de Calcaño» (Mandrillo, en el prólogo de Calcaño, 2008: XVII). Por ello ahora no se trata de ubicar a un poeta por la reflexión que evoca sobre su entorno social, sino por el acceso a lo moderno, desde la perspectiva del sujeto poético, que en Calcaño siempre es representado en femenino y no masculino como suelen hacer los poetas de su época; y también lo moderno desde la mirada de una mujer que percibe su mundo cotidiano y lo describe desde su condición femenina.

*En aquel rinconcito
me esperaba el amor.*

*Lámina de pradera:
por un hueco de luz,
la carretera
y un pedacito azul
de cielo...*

*Ansias. Nubes.
Me esperaba el amor,
con un gusto ignorado
en el beso completo
y en el cuerpo sin límites
un extraño temblor...*

*En aquel rinconcito
me esperaba el amor.
Y más tarde me sentía*

ROMÁN, RICARDO J.

*tanto dentro del pecho
que el calor me nacía... «Recodo.» (p. 18)¹*

Cita Osorio, en el prólogo de *Manifiestos, proclamas y polémicas de la vanguardia literaria hispanoamericana*, un señalamiento de Gullón

«en la época modernistas la protesta contra el orden burgués aparece con frecuencia en formas escapistas. El artista rechaza la indeseable realidad (la realidad social: no la natural), a la que ni puede ni quiere integrarse, y busca caminos para la evasión.» Biblioteca Ayacucho (1998:VIII).

En Calcaño este tipo de modernismo que escapa de la realidad social es sin duda lo que fundamenta la descripción de su metáfora erótica en poemarios como *Alas fatales* (1935: 17) «Carne... / difunde el aliento / de tu pecado más hermosa: / tú eres como un jardín» («Carne»), donde se pierde todo indicio por capturar, por ejemplo, la época del gomecismo, que a muchos escritores, en especial a los grandes prosistas venezolanos de esos años, interesaba destacar.

Al considerar el proceso estético-literario del Modernismo, encontramos un arraigo a la propuesta romántica, «pues romántica es la raíz de su altiva propuesta del arte como una ilusión compensadora de la realidad social» (Ibídem, p. XV). Realidad que, aunque en *Alas fatales* (1935) no se encuentra descrito en su totalidad, hay indicios de él en algunas de sus metáforas: «Mientras el silencio / en la mano me cae / como un salario pobre...» (Hombre lejano: 28); «Cuando se es campesina / y se presenta el amor / no se puede decir nada» (El hallazgo: 40).

Por otro lado, la propuesta estética que se desvincula con lo real en el Modernismo, en Calcaño está fuertemente vinculada con la naturaleza y su entorno.

1 De aquí en adelante, todas las referencias a la obra de María Calcaño corresponden a la Obra poética completa, editados por Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2008.

Como apunte historiográfico literario, el Modernismo toma valores rurales y oligárquicos del Costumbrismo con un fin moralizante y educador; propuesta que en la obra poética de María Calcaño se transfigura a partir del uso de palabras como «bosque», «tierra fértil», «quimera», «jardín», «siembra», que resultó, en algunos casos, satisfactorio para crear sus metáforas, embellecedoras por un lado del discurso, pero desmoralizantes para la época.

*No te pediré más
Cuando me siembres.
¡Ya seré para ti
El retazo de tierra fértil,
Carne florida
Al chupar tu raíz.*

*En los dos está el nudo
Fácil de la vida;
Engendra, hombre que posees
Tronco fuerte y amplias venas.*

*No te pediré más
Cuando me tomes,
Me repiques adentro
Y me calles
Las bocas impacientes...,
Que el retoño más bello
Levantará mis brazos seguros y salvajes
Cuando la siembra cuaje
Sangre de los dos. («Sembrador.») (p. 26)*

Esa misma transformación de lo cotidiano por medio de la metáfora lo veremos en el siguiente capítulo. No obstante, es de destacar que cada poemario va tejiendo un conjunto de sensibilidades distintas, y que serán representadas por medio de la metáfora, como principal recurso estético. En **Alas fatales** (1935), la metáfora revisita cada palabra para darle un sentido erótico, desarrollando un discurso estructurado en un lenguaje apasionado y carnal. Es la mujer y su esencia como ser femenino en el universo: «Ni tú; ni el cielo / ni nada / podrán con mi grito indomable» (Grito indomable: 23).

En **Canciones que oyeron mis últimas muñecas** (1956), la forma como se percibe su poesía es más orientada hacia la búsqueda de los recuerdos, la infancia, la espera del ser amado, entrelazando por medio de la metáfora otro conjunto de elementos y temas que van perfilándose dentro de los principios que rigen el discurso modernista: la naturaleza, por ejemplo, expresada en el campo como una conexión con el mundo exterior; la primavera, como florecimiento de un nuevo estado «Mi vida es un florecimiento!» («32»); la tierra como un lugar fértil, en muchos casos metáfora del cuerpo, como un lugar que engendra y da vida, «florecimiento» de la especie «Y entonces la tierra / una nueva flor / dará» («30»). (P. 127).

Entre la luna y los hombres (1961), el discurso poético y los elementos que hilan su metáfora hacen vida en común con el poemario anterior, sin embargo, los temas de la maternidad, la familia y la muerte se conectan con metáforas que reconfiguran ciertos elementos (noche, mar, silencio, sombra, siembra, tierra) que parecieran aislados, pero que comparten en toda su obra poética un significado amplio e interesante, como lo veremos más adelante.

Por último, **La hermética maravilla** (1938), poemario inédito que la presente edición de Monte Ávila Editores ha publicado en el año 2008, bajo la selección y notas de María Eugenia Bravo.

Resulta curioso ver un poemario tan familiar y cargado de tanta nostalgia en comparación con **Alas fatales** publicado a escasos tres años antes de finalizado su otro poemario **La hermética maravilla**. Si en **Alas fatales** (1935) se percibe una poeta apasionada, erótica, cuyo símbolo más claro y latente es el cuerpo; en **La**

hermética... está totalmente disociado del tema en cuestión. La poeta entenece sus poemas con dos temas muy significativos: la muerte y la ausencia. Temas que por demás guardan una estrecha relación con la vida personal de María Calcaño, como por ejemplo: la pérdida de su primer esposo y su temprana enfermedad que le provoca la muerte.

3. Construcción de la metáfora desde lo cotidiano

Las palabras, más que un conjunto de sonidos que expresan una idea, son portadoras de un significado. Significado que cada poeta, dentro de su universo, podrá asignarle a su conveniencia y oportunidad un nuevo sentido. Uno de los principales elementos estético-literarios para describir con belleza y originalidad un poema es la metáfora.

En la introducción del presente ensayo mostramos la definición que Aristóteles, en su *Poética*, hace de la metáfora. Sin embargo, debemos acotar que María Calcaño es una metáfora de sí misma, una canción, una palabra que penetra hasta lo más profundo de nuestra sensibilidad lectora. Dicho en las hermosas palabras de Andrés Eloy Blanco: «Se abre el libro, y se enciende como yeso. Se cierra, se apaga, pero queda un chamuscado.»

Cada uno de los elementos que conjugan la poesía de María Calcaño son, en parte, una forma de interpretar sus metáforas, como una trasladación del sentido que mantiene una analogía o parecido con el significado que se extrae de sus poemas. Según Gairol Fernández (1956), una de las principales razones de la importancia del giro metafórico es el campo ilimitado de acción que ésta tiene. «Todos los seres y objetos de la naturaleza son susceptibles de recibir la acción metafórica» (p.120).

De acuerdo a lo anterior, la metáfora más allá de ser una transformación del sentido, también estará estrechamente vinculada a la experiencia, como señalan Lakoff y Johnson (2004:157) en *Metáforas de la vida cotidiana*:

ROMÁN, RICARDO J.

«Consideramos que el lenguaje nos proporciona datos que pueden conducir a principios generales de la comprensión. Los principios generales implican sistemas totales de conceptos más que palabras o conceptos individuales [...] tales principios son a menudo de naturaleza metafórica y que supone la comprensión de un tipo de experiencia en términos de otro tipo de experiencia.»

El tipo de experiencia, como lo referimos en el capítulo anterior, se relaciona con los aspectos (ausencia, soledad, erotismo, familia, muerte, cuerpo) que fluyen en cada uno de los poemas. Sin embargo, el tratamiento que se le confiere a cada aspecto antes señalado, dependerá en su mayor grado del tiempo en que esa experiencia haya sido exteriorizada. Quizá la comprensión que hace Lakoff y Johnson (2004) sobre la metáfora nos acercaría más a nuestro propósito específico: identificar cómo la metáfora se construye de acuerdo a una cotidianidad/experiencia. «La mayor parte de nuestras evidencias provienen del lenguaje –de los significados de palabras y frases, y de la forma en que los humanos dan sentido a sus experiencias» (p.156).

Para cumplir con el objetivo de este estudio, he decidido ubicar los poemas y metáforas que, desde mi perspectiva, se acercan más a nuestro propósito. Asimismo, ubicar al lector cronológicamente en cada poemario, con el fin de apreciar con mayor detalle el nivel de experiencia que María Calcaño va estableciendo en la construcción de sus metáforas.

Alas fatales (1935).

De acuerdo al gran tema del erotismo que, por muchos años, ha etiquetado la poesía de María Calcaño, el poemario de **Alas fatales** configura la experiencia que marcará definitivamente el resto de su obra poética. El significado y la construcción de lo erótico por medio de la metáfora es un aspecto que nos interesa en este primer análisis, puesto que más allá de los temas que aborda este poemario: los recuerdos, el ambiente, lo romántico, la obsesión por la muerte y la ausencia, lo erótico supondrá ser el tema por excelencia.

En un breve hojear de páginas el lector de **Alas fatales** encontrará el uso de verbos repetitivos: «sembrar», «tomar», «tener», ahilado a los sustantivos «tierra», «raíz», etc., que construyen ese discurso erótico. Cuando analizamos con detenimiento un poema como «Sembrador», la carga semántica que confiere la metáfora es mucho más directa.

«¡Ya seré para ti
el retazo de tierra fértil
carne florida
al chupar tu raíz!»

«Sembrador.» (p. 26)

La metáfora entonces se sustenta bajo el valor de la imagen que percibimos al relacionar «tierra fértil» con el cuerpo y «raíz» con el genital masculino. Además, la siembra tiene, dentro de lo cotidiano, referencia con el lugar que engendra y da vida; y sembrador, como se titula el poema, acaricia la idea particular de quien se propone a realizar el acto de siembra, en este caso el hombre que toma a la mujer.

Sobre la metáfora y la imagen, Gayol Fernández (1956:135) expresa lo siguiente:

«La imagen guarda íntima relación con la metáfora, resultando ambas de la misma familia literaria, al igual que el símil y la prosopopeya. Lo peculiar en la metáfora es la *traslación del sentido*. En la imagen, la *expresión de algo plástico y sensible que puede pintarse*.»

Cabe destacar que en los poemas de **Alas fatales** existe una conexión con la naturaleza como metáfora para describir el mundo subjetivo de la poeta. Asimismo el monólogo interior que se observa en los poemas que hacen vida en este poemario, se acerca a la idea que concibe Vicente Huidobro en su trabajo *La creación pura*, sobre la Naturaleza: «No se trata de imitar la Naturaleza, sino que hacer como ella; no imitar sus exteriorizaciones sino su poder exteriorizador» (Biblioteca Ayacucho, 1988:94).

ROMÁN, RICARDO J.

«Una gran desnudez:
mi cuerpo
y la noche...»

«Cosmos.» (p. 13)

Ahora bien, si en **Alas fatales** evidentemente predomina el tema erótico, sus metáforas servirán para perfilar ese lenguaje poético que moldea la poesía de Calcaño: «Ya suben tus manos / en mi carne apretada.» («Totalidad.») No obstante, mientras más apasionada se vuelve su poesía, también encontramos el tema de la muerte y la ausencia, como características a considerar en toda su obra poética. Poemas como: «Cuando me muera», «Tras la puerta negra» y «Muerte» consagran los poemas, personalmente, más orientados hacia el tema de la muerte. Entonces, volvemos sobre las palabras reiterativas como «tierra», que toma un nuevo significado, no como lugar que da vida, sino que engulle y corrompe: «Cuando me muera / di, madrecita: ¿será en la tierra / del cementerio / donde me pudra?» («Cuando me muera.» p. 51).

Además, Calcaño se vale de todo aquello que engendra la tierra («ramos de rosa», «raíz», «árboles», «racimos») para describir un estado lúgubre: «donde llevan los muertos, / ya hediondos bajo los ramos de rosas / y nardos frescos» («Muerte», p. 55).

Alas fatales, es, en lo personal, el más completo de sus poemario, en cuanto a repertorio de temas se refiere. El tratamiento metafórico de su poesía, y que he querido contrastar con la idea de la experiencia que define Lakoff y Johnson, como una forma de conceptualizar y definir en términos de otros dominios de la experiencia básicos como *siembra*, *raíz*, *tierra*, es totalmente enriquecedor cuando vemos otros temas levitando en el texto poético, como: la maternidad, expuesta de manera objetiva y directa en su poema «Al borde de mí», donde volvemos a presenciar la palabra «tierra», «fértil» ahora con nuevos sentidos. Ahora no es la tierra generadora de fertilidad, sino la voz: «voz de todo lo fértil.»

La hermética maravilla (1938) y Entre la luna y los hombres (1961).

A escasos tres años de haber publicado **Alas fatales**, María Calcaño escribió **La hermética maravilla**, poemario que aguardó en silencio setenta años hasta ser publicado recientemente, en el año 2008. Resulta curioso que este poemario sea, cronológicamente, tan próximo de **Alas fatales**, debido al tratamiento que ahora la poeta le rinde a sus temas.

Temas como: la ausencia, la muerte, la soledad y la familia, permanecerán sobre el tapete, conjuntamente con otros elementos que redefinirán su metáfora: la sombra, el silencio y los sueños. En el caso de la ausencia y la soledad se expresan como objetos casi intocables en ese espacio y tiempo:

Cuando te vayas
será el perfume tuyo
ceñido a mi cuerpo
como a un sangriento caracol...

Cuando te vayas
andaré suelto mi canto.
Será un eterno domingo
para mis días sin refugio.

Cuando te vayas
iré tras de tus pasos
sin descanso
—sabiamente en mí—.

Será el perfume tuyo
ceñido a mi cuerpo
como a un sangriento caracol...

ROMÁN, RICARDO J.

Fiebre de cactus
errando cascabeles
en la rendija de los vientos.

La inquietud andará descalza
en todos los crepúsculos. (p. 267)

En el poema anterior, el ser amado aunque se haya presente, es una especie de fantasma, un objeto deseado que dejará de estar en ese tiempo-espacio, y que recobrará vida en otras cosas, como el perfume.

El uso de los verbos «arrancaré», «parecerá», «vivirás», ubicado en otro de sus poemas, sigue describiendo al ser fantasmal que durante casi toda **La hermética maravilla (1938)** se verá identificado como algo que está y no está, y será recordado a través de muchas formas: un sonido, una canción, la lluvia, un perfume, etcétera.

Arrancaré tu muerte al silencio,
yo misma te dará
una canción con mis dedos.

Cómo nos parecerá el día entonces
y el otoño de hiedras
y la lluvia,
la más fina lluvia
en vísperas heladas
y mis ojos,

alegres como trinitarias.

Desde entonces
vivirás en mis dedos,
claros como ruidos...

Y arrancaré tu muerte al silencio,
con mis canciones de cuna.

Por esta luna,
dame el hijo, señor.

Las nubes
son pura malicia
para alcanzar cada lirio. (p. 264)

Una de las razones por las que he decidido trabajar conjuntamente **La hermética maravilla** y **Entre la luna y los hombres**, es porque en ambos poemarios se dan casi los mismos temas.

En el caso de la familia y la maternidad, que algo de ello pudimos apreciar en el poema anterior, querer arrancarle a la muerte el silencio con una canción de cuna, es un estado cíclico que une la vida y la muerte, un renacer. Si unimos los sustantivos «muerte», «silencio», «luna», «nubes», la muerte es tan solo un estado, así como la vida; el silencio es el espacio que hay entre un estado y otro. Si vemos la estructura del poema, existe incluso una interesante forma de separación entre un verso y otro. Incluso, cuando dice «y mis ojos, / [espacio] alegres como trinitarias.», podríamos relacionarlo con muchas cosas. Entre mis anotaciones del poema ubico la separación de versos como silencios, el canto y el querer arrancarle el silencio a la muerte es una forma de redención, como pago por la libertad. Tal acercamiento, religioso por demás, me acerca a pensar en la orden de la Santísima Trinidad. Ahora bien, si consideramos la palabra trinitarias como la planta herbácea de un jardín, también existe una conexión con el final del poema, cuando

ROMÁN, RICARDO J.

dice “para alcanzar cada lirio”. Si tomamos cada elemento como una simbología: la muerte nos remite a lo oscuro, canciones de cuna hacia la infancia, la luna a la noche y la trinitaria y lirio al florecimiento de la vida, empezamos a notar otro tema muy marcado durante el poemario de *Alas fatales*: la tierra como engendrador de vida y libertad.

Los otros temas: muerte, soledad, relación silencio/sueños, espera del amado, lo encuentro relacionado con varios poemas de **Entre la luna y los hombres (1961)**. En el poema *Perdió la muerte sus buenos días*, existe una conexión con la muerte y su experiencia personal, supongo cuando estuvo enferma. «Morir era simple: / apagarse tranquilos, / y reposar / sin más ni más.» (p. 191) Y aunque la poeta también tiñe el poema de una interpretación un tanto personal de la muerte, se puede establecer un puente con *La hermética maravilla*, con la relación silencio/sueños, que muy a menudo lo encontramos en sus poemas, como una especie de estado en el que la muerte se representa más como un sueño que como un estado aislado en el que la muerte se hace esencia metafísica para permanecer atado al mundo de los sueños. «Juntos en una misma muerte, / nos estamos comunicando en sueños.» (p. 191).

Canciones que oyeron mis últimas muñecas (1956).

Para concluir, el poemario *Canciones que oyeron mis últimas muñecas*, complementa cada uno de los temas que hemos mencionado, y añade un nuevo tema que en otros poemarios no se aprecia con tanta firmeza, como es el tema de la infancia y los recuerdos. Si en *Alas fatales (1935)* se aprecia una mujer erótica, capaz de percibir por medio de la palabra y transformar a través de la metáfora los significados, en **Canciones que oyeron...** se ve una intensión por parte de la poeta de buscar en los recuerdos aquello que se dejó atrás: la infancia, la inocencia, y la casa como objeto físico donde no solo se vive, sino que también es refugio de toda memoria.

«Había olvidado las muñecas / por venirme con él.» («1»),
muestra un poco la sensibilidad de una persona que dejó atrás

su infancia para hacerse mujer; no obstante, es ahora esa mujer que la añora regresar: «Ahora él se ha ido: / lo mismo. / Despacito, por no despertarme...» («1»), (p. 97).

Asimismo, cabe destacar ciertas anotaciones personales: 1. Los poemas son enumerados, no titulados como en los otros poemarios, lo que da una sensación de progresividad; 2. Esa progresividad está aunada a los valores semánticos que cada palabra va obteniendo cuando leemos en orden cada poema: «De la casa al camino / mis ojos van y vienen...» («4»), (p. 101) «Frente a la casa cerrada / queda.» («10»), (p. 106) etc.; 3. Los lugares, por lo general, están ambientados en lugares abiertos: «jardín», «caminos», etc.

Ahora bien, las metáforas actúan diferente en este poemario con respecto al resto. Si Lakoff y Johnson habían dicho que las metáforas estaban asociadas con la experiencia, en este poemario la experiencia está planteada por medio de la ensoñación. De hecho, las imágenes alegóricas a los sueños configuran otro ambiente, un ambiente de recuerdos.

Tiendo los brazos
para saber
todo lo que me darás.

La noche cae detrás de mis hombros.
Mientras yo sueño
y me vuelvo tierna,
como si fuera a llover...

Penderá la noche
de mis hombros delgados.
Pero para tu paso
sembraré musgo blanco. («14») (p. 110)

Por otra parte, el constante movimiento, el lugar (así como los recuerdos) que no pueden ser aprehendidos como los sueños, juegan un papel importante. Frases como: «rumores de agua», «enfurecido mar», «cielos turbados», «el viento abre la ventana», «el viento me sigue», los agentes externos como la noche, el sol, el viento, el agua, el mar, que nunca se mantienen en calma, reflejan el sentido de movimiento. De hecho, existen poemas donde metafóricamente el viento murmura, la noche y el día van y vienen, la noche cae sobre los hombros y persigue, y la metáfora ilumina con su belleza la concepción de amor que maneja María Calcaño, específicamente en un poema como este: «amaneció de oro, / de un oro nublado y vacilante / como tú... como el amor.» («28») (p. 125).

Referencias Bibliográficas

- ARISTÓTELES (1990). *Poética, introducción, traducción del griego y notas de Ángel J. Cappelletti*. Caracas-Venezuela, Monte Ávila Editores.
- BELROSE, M. (1999). *La época del modernismo en Venezuela*. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Caracas-Venezuela.
- BIBLIOTECA AYACUCHO (1988). *Manifiestos, proclamas y polémicas de la vanguardia literaria hispanoamericana*, edición, selección, prólogo, bibliografía y notas de Nelson Osorio T., Caracas-Venezuela, Biblioteca Ayacucho, N° 193.
- BIBLIOTECA AYACUCHO (1996). *Lectura crítica de la literatura americana, inventarios invenciones y revisiones, Tomo 1*, selección, prólogo y notas de Saúl Sosnowski, Caracas-Venezuela, Biblioteca Ayacucho, N° 132.
- CALCAÑO, M. (2008). *Obra poética completa*. Prólogo de Cósimo Mandrillo. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Caracas-Venezuela.
- FERNÁNDEZ, G. (1956). *Teoría literaria*. Cultural, S.A. Habana-Cuba.
- LAKOFF, G y JOHNSON, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra. Madrid-España.
- RUSSOTTO, M. (1995). *La amada que no era inmóvil. Identidad femenina en la poesía venezolana moderna*. Nueva Sociedad Nro. 135, p. 150-163.



Varia Lecion



EL PAÍS SEGÚN LA ESCRITURA **Discurso de aceptación del Doctorado en Letras** **Honoris Causa por la Dra. Ana Teresa Torres**

*Universidad Católica Cecilio Acosta
Maracaibo, 28 de Mayo de 2010.*

Comienzo por decir que el otorgamiento del Doctorado en Letras Honoris Causa por la Universidad Católica Cecilio Acosta, que hoy recibo, compromete mi gratitud con esta casa de estudios, con la persona de su Rector, el doctor Ángel Lombardi, y el honorable Consejo Universitario, así como con toda la comunidad académica. No quiero preguntarme si es un reconocimiento inmerecido sino disfrutar plenamente este honor que ustedes me han concedido y que llevo muy en alto. La vida universitaria, lo que en ella se produce, lo que ella representa es en mi opinión el reservorio más importante de la civilidad venezolana, y pertenecer a esta Universidad con el título de doctora en Letras me brinda la mayor alegría en mi vida de escritora. Pero ustedes no esperan solamente mis agradecimientos, han tenido la paciencia de solicitarme unas palabras. Las que he preparado para esta ocasión intentan un breve recorrido por los textos de algunos escritores cuyo pensamiento acerca de Venezuela y sus problemas me parece fundamental. No me referiré al inagotable acervo que tantos académicos han producido desde el inicio de nuestras muchas universidades nacionales —que debería ser de permanente recordación a la hora de juzgar su lugar en la vida venezolana—, sino al testimonio intelectual de escritores cuya pertenencia es sobre todo literaria; tampoco pretenderé ser exhaustiva en la materia. Es solamente una breve visita dentro de los linderos de la contemporaneidad con senderos que he trazado desde la limitación de mis gustos y mis lecturas.

Así como las familias felices no son un buen tema para las novelas, los países felices no requieren tanta gente a la tarea de pensarlos sino construirlos. Pero los latinoamericanos, y muy particularmente los venezolanos, pareciéramos vivir siempre con el país como sueño o como pesadilla. Pensar el país es una suerte de herencia, quizá maldita, que hemos recibido. La tradición de la que nosotros venimos marca un camino según el cual los escritores y los intelectuales –términos que se confunden y que usaré alternativamente- están de alguna manera obligados a pensar el país. Escritores se llamaba en el siglo XIX, y buena parte del XX, a los opinadores de prensa, a los ilustrados, a los que en un país analfabeta podían esgrimir el uso del lenguaje. Los escritores latinoamericanos heredamos la obligación de ser pensadores de nuestros propios países porque pertenecemos a naciones irresueltas, en búsqueda de soluciones ideológicas que no llegan, o desgraciadamente llegan. Somos hijos de historias inconformes con su propia narrativa, en espera de alguna utopía que nos reclama desde siempre en destino inalcanzado. En Venezuela, quizá porque los problemas políticos terminan siendo ficciones de la patria. Algo en mí se rebela contra ese destino, y, al mismo tiempo, algo me impide rechazarlo.

Al fin y al cabo, ¿qué es lo que los escritores pueden aportar a los problemas nacionales? Haciendo las salvedades de aquellos que han incursionado directamente en la política, entre los que tendríamos que mencionar principalmente a tres integrantes de la generación de 1928, que de alguna manera representaban el espectro ideológico de la época: Arturo Uslar Pietri, Miguel Otero Silva, y Rómulo Gallegos-Presidente por un breve lapso interrumpido por el alzamiento militar que comandaba Marcos Pérez Jiménez-, la mayor parte de los intelectuales que han tomado posiciones públicas lo han hecho como adhesiones a un partido, o a una ideología, o como expresiones personales de sus opiniones. Pero, sin duda, el mayor aporte que los intelectuales pueden dar a los problemas nacionales no es protagonizar las acciones políticas, sino, precisamente, pensar. Esto pudiera parecerle a los pragmáticos una labor un tanto inútil; no es infrecuente que los intelectuales sean vistos como seres más o menos innecesarios por su poca eficacia en las

tareas consideradas importantes; lo que concurre con la valoración de las universidades como instrumentos de generación de profesionales especializados en las ramas científicas y tecnológicas. Qué duda cabe que ello es indispensable para la marcha de cualquier sociedad, pero no lo es menos la producción del pensamiento, la existencia de ideas que esperan por ser incorporadas a la corriente vital del país. No tengo la menor duda de que muchos de nuestros problemas políticos y sociales tienen una deuda con el mundo de las ideas. Si lo que se piensa acerca del país no forma parte del diálogo social, no es tramitado de alguna manera por sus líderes, y todo se reduce a encuestas y estrategias coyunturales, la sociedad experimenta una mengua considerable en sus posibilidades de juicio y crítica, y termina siendo pasto fácil de las aventuras de cualquier signo. Se dice a veces que esto es una responsabilidad incumplida por parte de los intelectuales que viven en ese extraño mundo llamado “torre de marfil”; no conozco ese lugar, ni ninguno de sus habitantes. No, los escritores viven en el mismo terreno que el resto de los ciudadanos y cumplen su misión cuando escriben. Sus libros están allí y son la prueba de ello. Es la responsabilidad de los demás leerlos. Es el deber de quienes pretenden dirigir el país intentar comprenderlo profundamente. Hubo una vez en Venezuela una clase política ilustrada, en la que convivían personas de diferentes tendencias ideológicas, y quizá su pérdida sea una de las mayores fallas que experimentamos hoy. Pero dejemos este espinoso tema y vayamos a la escritura.

No me detendré en las obras de ficción que reflejan el país; en ese caso serían pocas las excepciones que pudiéramos hacer, y por otra parte, que una novela o un cuento incluya referencias de la sociedad a la que pertenece no es de ninguna manera una condición particular de la escritura venezolana, sino una marca universal. Me refiero, pues, a los escritores que en sus obras de no ficción colocan al país en primer plano y lo convierten en objeto de sus consideraciones.

Para respetar un orden más o menos generacional comienzo con Elisa Lerner, quien, a finales de los años cincuenta, se inició en el escenario literario como única mujer participante del grupo Sar-

dio; integrado, entre otros, por Adriano González León, Salvador Garmendia, Guillermo Sucre, Efraín Hurtado, Rodolfo Izaguirre y Luis García Morales. Su escritura irrumpe en un mundo un tanto provinciano y todavía aferrado a sus usos tradicionales con una mirada de extranjería. Hija de emigrantes judíos, su visión cosmopolita atina a percibir el país múltiple en que se ha convertido Venezuela a raíz de los contingentes migratorios de la posguerra, y a la vez, inspecciona en los renglones del tejido social de un nuevo paisaje. Sus crónicas inauguran lo que consideramos el pensamiento articulado con respecto a las relaciones entre los géneros. Extraordinario es este comentario de un tema que ahora está en el tapete; quizás, el primer texto venezolano en el que vincula la violencia de género con la violencia política:

Durante mucho tiempo, el general Gómez ha sido el primer machista. Porque de él, no sólo aterra su cruel conducta política. No menos terrífica es su bronca intimidad. Es decir, para mí el actual machismo venezolano es sólo la variante sexual o erótica de nuestra más empecinada dictadura (1984:81).

Lerner limpia el espejo de una metafísica urbana en la que podemos leer los problemas de la modernidad: cómo era Venezuela que entraba en la democracia arrastrando los vicios autoritarios del pasado. En un artículo de prensa de 1959, titulado “Diálogo y teatro en Venezuela” relacionaba la ausencia de teatro en la cultura venezolana con el silencio social que producen las dictaduras. Por eso pienso que la debemos la primera escritura política de la ciudad, sustentada no en la retórica sino en la acuciosa mirada de la cotidianidad que descubría las dificultades venezolanas para el diálogo, frecuentemente confundido con nuestra proverbial facilidad para la conversación.

La interlocución social es un ejercicio difícil porque surge, precisamente, de las fracturas y no de las homogeneidades; conversar con quien piensa o siente más o menos lo mismo que nosotros es una tarea grata, pero insuficiente si pensamos en los contradictorios actores de una sociedad. La vida democrática exige un ejercicio continuo del diálogo, que no fue suficientemente atendi-

do, ni practicado, aun cuando las condiciones políticas lo auspiciaban. Se estableció –y aquí estoy hablando en primera persona y no desde las ideas de Lerner, pero sí desde sus implicaciones- una suerte de comunicación vertical entre el poder y los ciudadanos, que permitía la bidireccionalidad del discurso pero sin la horizontalidad que incluyera las voces de los distintos actores entre sí. Nos acostumbramos a hablar con el poder, y a que el poder nos hablara, pero no a hacerlo entre nosotros mismos. Allí se encuentra una grave dificultad para construir ciudadanía democrática. Quizás como herencia de un largo pasado autoritario la conversación transcurría entre los hijos demandantes y los padres poderosos; no fueron padres autoritarios pero sí omnipotentes –puesto que representaban a un Estado omnipotente-, y nos acostumbramos a creer en el poder y a desconfiar de la sociedad –es decir, de nosotros mismos- como terreno para encauzar las demandas y expresiones de un país, que sin saberlo del todo, se fue haciendo demasiado complejo y exigente para una interlocución tan simple. En el imaginario democrático el Estado heredaba la relación paterno filial de los procesos históricos anteriores. “El Estado –observa Miguel Ángel Campos (2005: 9-10) –ha sido el gran educador, los desheredados de la República lo presintieron como el espacio donde los hombres adquirirían forma, donde los deseos y aspiraciones eran posibles, y cuando ha faltado o ha sobreactuado, entonces la sociedad tiende a autodestruirse”. En fin, cosas del pasado, pero una herencia que nos pesa y sigue viva.

Con María Fernanda Palacios, notable ensayista y académica que ha hecho de la enseñanza de la literatura una razón de vida, nos seguimos adentrando en esta trama subjetiva de la venezolanidad a través de sus sugerentes reflexiones sobre la historia venezolana, y el imaginario que se desprende de ella, en un libro curiosamente dedicado a la literatura, específicamente a Teresa de la Parra, *Ifigenia. Mitología de la doncella criolla* (2001: 34-35). Dice así:

En una historia contenida casi toda en empresas militares, donde el ingrediente titánico parece sustituir la configuración heroica: revueltas, levantamientos, montoneras, conspiraciones y alzamientos, la casa se convierte en símbolo casi único de estabili-

dad, permanencia y continuidad... Quiero decir que ese mundo manso y nostálgico de la casa no es más que la otra cara de esa otra Venezuela alzada y feroz.

El habitante de esa casa “mansa y nostálgica” admira y cultiva el mito de los héroes, y no siéndolo, se refugia en la intimidad para protegerse de una historia que parece expulsarlo, que no lo acoge como hijo legítimo de la patria, y en la que debe hacer su vida, casi avergonzado de no estar a la altura de su historia. Una patria, entonces, que pertenece a los héroes guerreros y no a los ciudadanos pacíficos. Pero, además, una patria que ha crecido escindida entre dos campos comunicados:

... a un lado estaría esa frágil Venezuela moderna, institucional y política, triunfalista y futurista, y por lo tanto desmemoriada, hija de la Independencia y la Ilustración, aún sin coser, como sujeta por alfileres a una pura pantalla retórica, sin asideros reales, hecha de declaraciones y proyectos, pero templada por las violencias arrebatos de ambiciones sin forma. Y al otro lado quedaría la vieja Venezuela hacendosa y provinciana, estrecha de medios y de miras, nostálgica, sentimental y anacrónica, recelosa y arisca, irremisiblemente resentida y frustrada, incapaz de hacer pasado, y por lo tanto desconectada del presente y condenada, sin saberlo, a morir.

Más adelante añade Palacios que el eslabón faltante de la sociedad venezolana es el “vivir de la ciudad, el vivir político, (que) supone el reemplazo de lo tribal y familiar por lo individual”. Ese elemento faltante es la conciencia individual de la modernidad para reemplazar el vivir heroico y gregario de la tribu. De allí esa precariedad en la relación con la ciudad, esa dificultad para ser ciudadanos de la polis, que tan indispensable resulta en la conciencia de modernidad. Silverio González Téllez (2005: 121), desde una perspectiva sociológica, coincide con estos planteamientos cuando sugiere que las dificultades para construir una sociedad democrática tienen relación con que la comunicación y el sentido en Venezuela no emergen de los espacios públicos.

Siempre cultivador del ensayo, Rafael Arráiz Lucca ha incurrido innumerables veces en territorio venezolano para contribuir a la construcción de nuestra cultura; otra forma, pudiera decirse, de ejercer la obsesión por Venezuela. Pero también para pensar en el tema que venimos tratando, cuáles son nuestros fantasmas. Y sin duda encuentra el culto a Bolívar, del que dice ser una “extraña paradoja”, porque “avanzamos hacia la modernidad, pero profesamos un culto dogmático por el padre de la patria”; de lo que se deriva, a su vez, una consecuencia fatal: lo que denomina “el bacilo de los salvadores de la patria” (1999: 83).

Con frecuencia, estos mismos enfermos se procuran la visita imaginaria del Libertador y se creen a pie juntillas que deben seguir el ejemplo heroico de Bolívar. Pero no puede extrañarnos: en Venezuela no educamos con el ejemplo de los ciudadanos sino con el ejemplo de los héroes militares.

Esta suerte de enfermedad que consiste en promover el ejemplo bolivariano, entendiendo por eso el del hombre heroico que impondrá su poder sobre los demás para salvar a la patria, es parte de la desmesura de una historia heroica que se impone sobre la historia civil; la de los guerreros sobre los constructores.

Continuamos con José Balza, autor de una extensa colección de novelas y libros de relatos que le ha merecido no solamente el Premio Nacional de Literatura sino el reconocimiento de varias generaciones de lectores y críticos literarios. He aquí que recientemente nos entrega un libro de ensayos titulado *Pensar a Venezuela* (2008) en el que el escritor se sumerge en las profundidades del imaginario nacional. No es un texto político, en el sentido de presentar opiniones acerca de lo que acontece, sino una indagación en algunos de nuestros complejos más ocultos y, al mismo tiempo, más reveladores. Es un “ejercicio narrativo”, como al propio Balza le gusta calificar su escritura, que trata acerca de nuestra identidad. En sus palabras:

No nos estamos refiriendo a la cristalización de una “identidad”, de algo esencial, rígido y definitivo, a patrones fijos de conducta (aunque los haya), sino a un perfil humano –flexible, prácti-

co que estructure nuestro sentido del trabajo, de la responsabilidad y la legalidad: nos referimos a la organización de todo un pueblo para la realización de su bienestar.

Y en ese perfil encuentra dos de las condiciones que fácilmente reconocemos como propias de la venezolanidad: el deseo de una permanencia sustitución, de un constante culto por la revolución, que nos lleva a la permanente creación de proyectos y planes que siempre se frustran porque son sustituidos por otros más novedosos que, a su vez, serán desplazados en corto tiempo. Y una excesiva preocupación por los gobernantes, en perjuicio de las agrupaciones civiles, como si el país fuese solamente el reflejo de sus mandatarios, lo que termina por presentarnos un “rostro confuso, inestable, siempre a punto de comenzar”.

Y es que, de acuerdo a Balza nuestro origen ha sido constituido en la interrupción. Esta condición de permanentes interrumpidos me parece un hallazgo digno de recordar para quien quiera pensar en Venezuela. Señala una primera, cuando se produjo el momento de la conquista, y ambos mundos, el de los conquistadores españoles y el de los aborígenes, quedaron interrumpidos en su curso sin que nunca más pudieran ser los mismos de allí en adelante. La segunda se produce en la Independencia:

Lo que parecía más firme -¿Dios?- también fue desplazado. Interrumpir condujo a un nuevo comienzo. El héroe aparece como inamovible en su pasado, pero su huella en la vitalidad cotidiana nos impone la ley de lo que no debe continuar. Necesariamente recomenzar siempre, desarticulados bajo la sombra de esta paradoja.

El ejemplo bolivariano pareciera obligar a la discontinuidad. En tanto la Independencia se concibió como ruptura radical con el pasado, la noción de continuidad quedó abolida. Nada bueno podría seguirse de lo anterior, y bajo ese axioma se ha construido la historia. En efecto, esta consigna ha sido típica de los gobiernos republicanos, incluidos los democráticos, y los cambios políticos con frecuencia se acompañan de la apostilla “revolución”.

Planteamientos similares encontramos en *Venezuela, el país que siempre nace* (2008), publicado al mismo tiempo que el de la

Balza, pero escrito por una autora nacida en 1963. Nos referimos a Gisela Kozak, crítica literaria que ha destacado en el ensayo y en los textos de ficción. Si Balza había señalado la historiografía como una de las fuentes en la que era posible encontrar el gusto por reflejar a los mandatarios en desmedro de los ciudadanos, Kozak entra en un terreno controversial al señalar a los propios intelectuales como responsables de otra de las condiciones que marcan la identidad social venezolana, y no de una manera beneficiosa.

De este modo, Venezuela, país interrumpido según Balza, aclara más su rostro al comprender con Kozak (2008: 9-10) que es también un país negador de sí mismo.

El pensamiento, la literatura y el arte en Venezuela... para infortunio, se han prestado en demasiadas ocasiones para justificar la rebelión, el espíritu contrario a la institucionalidad, la violencia, el caudillismo o el rigor dictatorial como destino inevitable.

Sobre las razones que explican por qué los venezolanos cultivan una actitud de escepticismo y de negación ante los logros acumulados, apunta Kozak que “ese juicio lapidario nos conviene en una horda, que no en una sociedad, dispuesta a cualquier cambio incierto y a cualquier conjura. Esta es la desgracia del país que siempre nace...”. La visión negadora de la experiencia democrática es, en su criterio, uno de los mejores ejemplos de este caso.

Otro narrador que ha tratado con frecuencia, tanto en la prensa como en sus libros, los temas venezolanos es Antonio López Ortega; algunos de sus textos escritos entre 1995 y 2000 se recogen en el volumen *Discurso del subsuelo* (2002). De entrada, en el capítulo «Fin de siglo: Sociedad venezolana y extremidades culturales» (p.13 y ss.) coloca las cosas en su lugar: «Nuestros logros son culturales pero nuestras ineptitudes también»; la frase es contundente y nos extiende una invitación a comprender el hecho cultural como el dispositivo generador de nuestra vida colectiva en sus logros y en sus negaciones. Este punto de vista me parece revelador porque la falta de diálogo a la que me refería antes puede enceguecer la mirada del país, poniendo en relieve nuestras virtudes, como hijas de la cultura, y exiliando los vicios como si de causas exterior-

res y extemporáneas se tratara. López Ortega, al pensarnos como portadores culturales de ambos extremos, y más aún, al definir la crisis que comenzó a gestarse a finales de siglo XX como «esencialmente cultural» nos conmina a estar atentos a lo que los escritores dicen de nosotros: «...nuestra entidad está perturbada, no sabemos desde dónde hablamos, que lo patrio nos resulta hueco, que son fallidas las tentativas de apropiación de lo que es distinto a nosotros, que la irrupción de lo urbano ha violentado nuestras maneras y hábitos, que el futuro es una dimensión incierta... Cada día que pasa somos cada vez más dos países: el porcentaje minoritario que, en las esferas de lo político o de lo económico, diseña proyectos y apuesta al futuro, y el porcentaje mayoritario que cada día se siente más excluido de las formas colectivas de convivencia y que sólo apuesta a la inmediatez».

Finalizaré con la poesía de la que nos viene un libro singular, precisamente titulado *País* (2007), de Yolanda Pantin. Ya antes nos había entregado *El hueso pélvico* (2001), nombre que alude a la estatua de María Lionza, pero sobre todo a la muerte presente en las calles de Caracas. Comienza así:

«Yo venía a través de la ciudad
Desde mi casa al centro,
Al otro extremo de aquel valle,
Cuando se me urgieron respuestas
Para nuestra inconsistencia».

En *País*, la obsesión por Venezuela se hace más retorcida e invasiva. Resumir un poemario no es tarea fácil, por eso creo mejor citar algunas de sus frases que caen como piedras impasibles de lucidez. «Yo no sabía que había tanto odio bajo esos samanes», por ejemplo; o este otro brevísimo poema:

«-Te conozco, ¿qué te incomoda?
-El silencio, pero mi voz lo colma».

No pueden esperarse de la poesía, ni tampoco del ensayo, ni de una novela, es decir, no pueden esperarse de la literatura grandes soluciones a grandes problemas. Ni nada nos autoriza a suponer que

los escritores seamos más inteligentes o perspicaces que los demás, pero debe servir dedicar un buen tiempo a pensar. Elisa Lerner recomendaba a los políticos de la joven democracia la lectura de *El castillo* de Kafka; quizás la recomendación sigue vigente.

En todo caso, como decíamos al principio, de alguna manera se espera de los escritores grandes respuestas. Y las han dado. Lo que ocurre es que con frecuencia son convocados en calidad de «asesores», de personas cuyas opiniones se recogen un poco a la carrera, como hacemos casi todo, para no decir algo más duro, como que a veces son un mero adorno cultural con el que se pretende aderezar los caminos de la «política real». En los textos de nuestros contemporáneos, de los que apenas he recogido una pequeña muestra, brillan suficientes luces para esclarecer los temas de la identidad, de la construcción de imaginarios, de los mitos políticos, de las contradicciones sociales. Son luces de una política ilustrada que quizás sea la esperanza de los escritores. Por eso, Señor rector, señores académicos, egresados que hoy reciben su grado celebro con ustedes la alegría de pertenecer a esta Universidad.

Muchas gracias



Normas para la presentación de trabajos

1. Filosofía

La Revista de Artes y Humanidades UNICA es el órgano de difusión periódica de artículos arbitrados de la Universidad Católica “Cecilio Acosta”; cuya esencia es el hombre y lo humano; y su misión, la trascendencia y la pertinencia social. Una publicación que, cuatrimestralmente, se convierte en “el lenguaje y la voz propia de la Universidad; la voz silente de la inteligencia y la cultura que interpela al mundo a través de la palabra”. El propósito de la Revista de Artes y Humanidades UNICA -y de nuestra universidad- es convertirse, a la vez, en espacio y momento para el debate crítico y la problematización del proceso de construcción del conocimiento en el campo de las Ciencias Humanas o Sociales; especialmente de las áreas académicas que convergen y divergen en las diferentes carreras de la UNICA, y sus menciones.

2. Secciones

La Revista de Artes y Humanidades UNICA consta de tres secciones. La primera, **INVESTIGACIONES**, recoge los resultados de investigaciones provenientes de instituciones públicas o privadas, o aquellos trabajos personales que, por su significación, constituyan aportes al saber humanístico. La segunda, **ENSAYOS**, es de carácter *libre*. Los trabajos publicados en esta sección pueden ser presentados bajo cualquier método de citado y sin los resúmenes correspondientes. Por lo demás, están sujetos al arbitraje y al resto de los parámetros exigidos por esta publicación. La tercera parte, múltiple y diversa, se denomina **MISCELANEAS** recoge, además de reseñas, entrevistas, obituarios, diálogos y opiniones, *Honoris Causa*, Discursos de Orden, sobre todo tipo de publicaciones, notas sobre los diferentes premios de Arte y Literatura, de Venezuela y el mundo; esta sección se actualiza, con cada número, el Índice Acumulado de la Revista de Artes y Humanidades UNICA y la lista de las publicaciones de la Universidad Católica Cecilio Acosta.

3. Los Autores

En una página independiente del trabajo, el autor o los autores indicarán su nombre y los dos apellidos, así como la dirección postal (de habitación o universidad, fundación, instituto o centro de investigación), teléfonos y correo electrónico. Señalarán, de igual modo, la fecha de culminación del trabajo y su naturaleza o condición; es decir, si se trata de un Proyecto de Investigación concluido o en proceso; si es producto de una reflexión personal o de un trabajo institucional. Anexarán, además, un resumen curricular.

4. Contenido

Los trabajos presentados a la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** abarcarán todo lo relacionado con el campo del saber humanístico: de las HUMANIDADES, se amplía a la Comunicación Social; la Lingüística y la Literatura; y al área de la Educación, la Filosofía, la Teología, las Ciencias Sociales o Humanas en general como la Politología, Sociología, Historia, Antropología, Psicología, Geografía, Economía. También abarca todo lo relacionado con el campo ARTE que, en su acepción más amplia y desde una vi-

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

sión múltiple y diferenciada de la historia y la cultura, comprende desde las denominadas Bellas Artes hasta todo tipo de manifestaciones artísticas -reconocidas académicamente o no- de los diferentes pueblos del mundo; e incluye el estudio sobre los Museos, la Musicología y el Diseño Gráfico.

La **Revista de Artes y Humanidades UNICA** recoge esta multiplicidad de saberes y comprende los aspectos teóricos de las Ciencias Sociales o Humanas, así como los procesos estructurales y/o coyunturales del acontecer humano.

5. Redacción

5.1 La Revista de Artes y Humanidades UNICA sólo considerará para su publicación los trabajos inéditos y que no hayan sido propuestos simultáneamente en otras revistas. La recepción de los trabajos se realizará durante todo el año.

5.2 Los trabajos deben ajustarse a la orientación temática de la revista. La Revista de Artes y Humanidades UNICA sugiere a sus colaboradores la construcción de textos escritos sencillos y párrafos breves, que expresen, no obstante, profundidad teórica, rigor científico y claridad expositiva. Los títulos deben ser originales, sugestivos y breves. El título no excederá de ocho (8) palabras.

6. Estructura

Los trabajos deben presentar un resumen de entre 130 a 150 palabras o 10 líneas; estará escrito en español e inglés y será acompañado de cuatro (4) palabras clave. Al igual que el resumen, el título del trabajo será presentado en español e inglés. La estructura de los trabajos (investigación y ensayos), será: Introducción, Desarrollo o Argumentación y Conclusiones o Consideraciones Finales. Se recomienda el uso de subtítulos a lo largo del desarrollo o argumentación, y el empleo del sistema decimal, comenzando desde el primer subtítulo con el número 1. La introducción y las conclusiones no se enumeran. Las citas textuales se presentan entre comillas y no mediante cursivas u otro tipo de remarcado. Las citas breves se mantendrán dentro del párrafo y las que superen las cuatro líneas se separan con márgenes más amplios (un centímetro más a cada lado), a un espacio y sin entrecorillado.

7. Formato

Los trabajos se entregarán impresos: un original y tres ciegos; y en un C.D con el texto levantado en Microsoft Word. También puede enviarlo al correo revista@unica.edu.ve, pero esta opción sólo sustituye la entrega del C.D, previa confirmación de la recepción del correo. Los colaboradores que no puedan entregar los artículos personalmente, deberán enviarlos en un sobre manila debidamente identificado, a la dirección de la revista señalada al final de las normas.

8. Extensión

La extensión de los trabajos debe ser de un máximo de 25 cuartillas y un mínimo de 10 para los Artículos de las INVESTIGACIONES; de 15 a 8 para las CONFERENCIAS y ENSAYOS; y de una o tres para las MISCELANEAS. Todos los trabajos serán presentados en hoja tipo carta, impresos por una sola cara, con numeración continua y con márgenes de 3 centímetros a cada lado. El texto se presentará a espacio 1.5, en fuente Times New Roman, tamaño 12.

9. Referencias y Citado

Las **Referencias** (bibliográficas, hemerográficas, orales y/o documentales) serán presentadas bajo el sistema APA. Las citas bibliográficas incluidas en el texto se deben realizar por apellido de autor y año, por ejemplo: (Martínez, 2005). Cuando la cita es textual debe apare-

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

cer apellido del autor, año y el número de la página. (Martínez, 2005: 56), en caso de varios autores (Martínez et al, 2005:24). Para citar varias páginas continuas deben separarse por el guión (Martínez, 2005:24 – 56); cuando la cita es de páginas aisladas, no continuas deben separarse por una coma, (Martínez, 2005: 12, 33, 46, 67). Se utilizarán las notas a pié de página sólo para comentarios y no para referencias bibliográficas.

Las referencias bibliográficas deben aparecer al final del trabajo con los datos completos de los autores citados en el contenido. Se deben disponer en orden alfabético, atendiendo al primer apellido del autor. Si se hace referencia a más de un trabajo del mismo autor, pero publicado en años diferentes, se hará por orden cronológico descendente de los años de publicación, atendiendo al siguiente orden: primer apellido del autor en mayúscula (coma); inicial del primer nombre (punto). Entre paréntesis año de publicación; título del libro, o del capítulo del libro o artículo de la revista seguido de la palabra *en*; editorial (punto). Lugar de la publicación. Ejemplo: BARBOZA, M. (2002) *La lingüística moderna*, Editorial Metro. Venezuela. Las referencias tomadas de Internet deben contener el apellido y nombre del autor (como se explicó arriba), entre paréntesis año de publicación. Título. Mes, día, año, dirección en Internet en que se efectuó la consulta. Por ejemplo: BARBOZA, M. (2004). *Reflexiones sobre la Lingüística moderna*. Obtenida en Enero, 25, 2009, de www.linguistica.com.

Si no aparece el año de publicación colocar entre paréntesis (n.d.) por ejemplo: BARBOZA, M. (n.d.). *Reflexiones sobre la Lingüística moderna*. Obtenida en Enero, 25, 2009, de www.linguistica.com.

10. Arbitraje

Los trabajos serán sometidos a la consideración de un equipo de especialistas o Cuerpo de Arbitraje mediante el procedimiento conocido como Par de Ciegos: los árbitros y los autores o colaboradores no conocerán sus identidades respectivas. La aprobación o no del trabajo para su publicación por parte del Consejo de Árbitros se hará de acuerdo a criterios de fondo y forma. FONDO o contenido: pertinencia, originalidad, relevancia, aportes, metodología y demás aspectos señalados en los numerales 1 y 4 de estas **Normas para la presentación de trabajos**. FORMA: estructura, citado, referencias y lo expresado en los diferentes numerales. La Dirección de la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** comunicará al autor o autores los resultados del arbitraje, especificando si el trabajo se publica o no, o si la publicación será efectiva posterior a las modificaciones que sugiera el Cuerpo de Arbitraje.

11. Otros requerimientos editoriales

La Revista se reserva el derecho de hacer a los trabajos -luego de haber sido aprobados por el Consejo de Árbitros- las correcciones de estilo que considere pertinentes, con la garantía de respetar al autor y su trabajo. No se facilitarán pruebas a los autores ni se devolverán originales. La Dirección de la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** decidirá sobre aquellas circunstancias no consideradas por esta normativa.

12. Recepción de trabajos

La Revista de Artes y Humanidades UNICA recibe trabajos o contribuciones durante todo el año. Los trabajos se remitirán al Editor de la Revista en la Oficina de Investigación y Postgrado. Bloque C. Planta Alta.

UNIVERSIDAD CATÓLICA CECILIO ACOSTA. Corredor Vial Universidad Católica Cecilio Acosta. Urbanización LA PAZ, II etapa. Calle 98 con Avenida 54A. N° 54-76. Apartado Postal: 1841. Teléfono: (58 0261) 3006890. Maracaibo-Estado Zulia, Venezuela.



Standards for the Presentation of Works

1. Philosophy

The Journal of Arts and Humanities UNICA is the organ for periodic diffusion of arbitrated articles from the Catholic University "Cecilio Acosta," whose essence is man and what is human and his mission, transcendence and social pertinence. Every four months, this publication becomes "the University's own language and the voice, the silent voice of intelligence and culture that questions the world through the word." The purpose of the Journal of Arts and Humanities UNICA -and of our university- is to become both a space and moment for critical debate and the problematizing of the knowledge-building process in the field of human or social sciences; especially the academic areas that converge and diverge in the different fields of study at UNICA and their majors.

2. Sections

The Journal of Arts and Humanities UNICA consists of three sections. The first, **RESEARCH**, collects research results coming from public or private institutions or those personal works that, due to their significance, constitute contributions to humanistic knowing. The second, **ESSAYS**, has a free character. Works published in this section can be presented using any citation method and without the corresponding abstracts. Nevertheless, they are subject to arbitration and the rest of the parameters required by this publication. The third part, called **MISCELLANEOUS**, is multiple and diverse and brings together, in addition to reviews, interviews, obituaries, dialogues and opinions, *Honoris Causa*, Discourses of Order regarding all type of publications, notes on different prizes in Art and Literature in Venezuela and the world; with each number, this section updates the Accumulated Index for the Journal of Arts and Humanities UNICA and the list of publications at the Catholic University Cecilio Acosta.

3. Authors

On a page separate from the work, the author or authors should indicate their first names and two last names, as well as their postal address (home or university, foundation, institute or research center), telephones and email address. Likewise, they should point out the date on which the work was finished and its nature or condition, that is, whether it deals with a research project that has concluded or is in process, whether it is the product of a personal reflection or an institutional work. They should also annex a summarized curriculum vitae.

4. Contents

Works presented to the **Journal of Arts and Humanities UNICA** encompass all that relates to the humanistic field of knowledge: the HUMANITIES, including Social Communication; Linguistics and Literature; the areas of Education, Philosophy, and Theology; the Social or Human Sciences in general, such as Political Science, Sociology, History, Anthropology, Psychology, Geography, and Economy. They also include everything related to the field of ART that, in its broadest conception and from a multiple and differentiated vision of

STANDARDS FOR THE PRESENTATION OF WORKS

history and culture, includes the Fine Arts with all types of artistic manifestations – academically recognized or not – of the different peoples of the world, including the study of Museums, Musicology and Graphic Design.

The **Journal of Arts and Humanities UNICA** gathers together this multiplicity of knowing and understands the theoretical aspects of social or human science, as well as the structural and/or current processes of human events.

5. Editing

5.1 The Journal of Arts and Humanities UNICA will consider for publication only unpublished works that have not been proposed simultaneously to other journals. Acceptance of these works will take place throughout the year.

5.2 Works should be adjusted to the thematic orientation of the Journal. The **Journal of Arts and Humanities UNICA** suggests that their collaborators construct simple written texts and brief paragraphs that nevertheless, express theoretical depth, scientific rigor and expository clarity. Titles should be original, suggestive and brief. The title should not exceed eight (8) words.

6. Structure

Works should have an abstract or summary of between 130 to 150 words or 10 lines, written in Spanish and English and accompanied by four (4) key words. Like the abstract, the title of the work should be presented in Spanish and English. The structure of the works (investigations and essays), will be: Introduction, Development or Argumentation and Conclusions or Final Considerations. The use of subtitles is recommended throughout the development or argumentation using the decimal system, beginning the first subtitle with the number 1. The introduction and conclusions are not enumerated. Textual quotations are presented in quotation marks and not using italics or other types of marking. Brief quotations will be kept within the paragraph and those that exceed four lines will be separated with wider margins (one centimeter more on each side), single spaced and without quotation marks.

7. Format

Works will be submitted in printed form: one original and three blind copies; and on a C.D. with the text in Microsoft Word. Also, they can be sent to the email address revista@unica.edu.ve, but this option substitutes only for submission of the C.D. with prior confirmation of email reception. Collaborators that cannot deliver the articles personally should send them in a duly identified manila envelope to the journal's address, indicated at the end of these standards.

8. Length

The length of the works should be a maximum of 25 pages and a minimum of 10 for RESEARCH articles; 15 to 8 pages for CONFERENCES and ESSAYS; and from one to three for MISCELLANEOUS. All works should be presented on letter-size paper, printed one side only, with continuous numeration and 3 centimeter margins on all sides. The text should be presented with 1.5 spacing, in Times New Roman font, 12 points.

9. References and Quotations

The **References** (bibliographic, hemerographic, oral and/or documentary) will be presented using the APA system. Bibliographic references included in the text should be made using the author's last name and the year; for example: (Martínez, 2005). When the quotation is textual, the author's last name, the year and the page number should appear (Martínez, 2005: 56); in the case of various authors, use (Martínez *et al*, 2005:24). To refer to various continuous pages, separate them with a hyphen (Martínez, 2005: 24-56); when the reference

STANDARDS FOR THE PRESENTATION OF WORKS

is for isolated, non-continuous pages, separate their numbers with commas (Martínez, 2005: 12, 33, 46, 67). Footnotes should be used only for commentaries and not for bibliographical references.

Bibliographical references ought to appear at the end of the work with complete data about the authors cited in the contents. They should be arranged in alphabetical order by author's last name. If reference is made to more than one work of the same author published in different years, they should be listed in descending chronological order, according to the years of publication, in the following order: the first last name of the author in capital letters (comma); initial of first name (period). In parenthesis, the year of publication; title of book, or chapter of book or magazine article followed by the word *in*; publishing house (period). Place of publication. Example: BARBOZA, M. (2002) *La lingüística moderna*, Editorial Metro. Venezuela. References taken from the Internet should contain the last and first names of the author (as explained above), the year of publication in parenthesis. Title. Month, day, year, Internet address where the consultation was made. For example: BARBOZA, M. (2004). *Reflections on modern linguistics*. Obtained on January 25, 2009, from www.linguistica.com.

If the year of publication does not appear, place n.d. in parenthesis. For example: BARBOZA, M. (n.d.). *Reflections on modern Linguistics*. Obtained on January, 25, 2009, from www.linguistica.com.

10. Arbitration

Works will be submitted for consideration by a team of specialists or Arbitration Board through a procedure known as blind peer arbitration: the arbiters and authors or collaborators do not know each other's identity. Approval or rejection of the work for publication by the Arbitration Board will be made according to criteria of content and form. CONTENT: pertinence, originality, relevance, contributions, methodology and other aspects indicated in numbers 1 and 4 of these **Standards for the presentation of works**. FORM: structure, quotations, references and what is expressed in the different numerals. The Director's Office for the **The Journal of Arts and Humanities UNICA** will communicate the arbitration results to the author or authors, specifying whether the work will be published or not, or whether the work will be published after making the modifications suggested by the Arbitration Board.

11. Other editorial requirements

Once the works have been approved by the Arbitration Board, the Journal reserves the right to make stylistic corrections considered pertinent, while guaranteeing respect for the author and his/her work. Proof will not be given to the authors nor will original documents be returned. The Director's Office for **The Journal of Arts and Humanities UNICA** will make decisions regarding any circumstances not considered in these standards.

12. Reception of works

The **Journal of Arts and Humanities UNICA** receives works or contributions throughout the entire year. Works will be remitted to the Journal Editor in the Office for Research and Postgraduate Studies. Block C. Top Floor.

UNIVERSIDAD CATÓLICA CECILIO ACOSTA
Corredor Vial Universidad Católica Cecilio Acosta.
Urbanización LA PAZ, II etapa, Calle 98 con Avenida 54A. N° 54-76.
Apartado Postal: 1841.
Telephone: (58 0261) 3006890
Maracaibo-Estado Zulia, Venezuela.