

ISSN: 0718-3259 (digital)
ISSN-L: 0718-3259
Vol. 1, n.º 13
2021
Semestral

revista

THÉLOS



UTEM

UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile



UTEM

UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

ISSN: 0718-3259 (Digital)

ISSN-L: 0718-3259

Vol. 1 / N° 13

Semestral

revista
THÉLOS



EDICIONES UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA METROPOLITANA

© UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
Facultad de Humanidades y Tecnologías
de la Comunicación Social.
Departamento de Humanidades.
Revista Thélós vol. 1, n.º 13.
ISSN: 0718-3259 (digital).
ISSN-L: 0718-3259
Semestral

CUERPO EDITORIAL

Representante legal

Marisol Durán Santis

Rectora Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Autoridades

Tomás Cárdenas Fincheira

Decano Facultad de Humanidades y Tecnologías

Máster en Dirección y Administración de Empresas.

Doctor Ingeniero Industrial, Universitat Jaume I de Castellón

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile.

Mónica Thodes Ávalos

Directora Departamento de Humanidades

Máster en Dirección y Administración de Empresas. Universi-

dad Jaime I (UJI), España. Universidad Tecnológica Metropoli-

tana, Santiago, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Zenobio Saldivia Maldonado

Director

Doctor en Historia de las Ciencias,

Universidad de Santiago de Chile

orcid.org/0000-0003-3825-4447

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile.

Mariela Ferrada Cubillos

Editora asociada

Magíster en Coaching Organizacional, Universidad Uniacc,
Santiago, Chile

orcid.org/0000-0003-1935-1612

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile.

COMITÉ CIENTÍFICO**Oscar Huaranga Ross**

Máster en Ciencias de la Educación, mención Educación de la Creatividad

<https://orcid.org/0000-0002-4418-1806>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

Jerônimo Freire

Msc. Engenharia Mecânica, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.

Universidade Maurício de Nassau (Uninassau), Natal, Brasil

Carlos Eduardo Maldonado

Ph. D. en Filosofía, Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica

<https://orcid.org/0000-0002-9262-8879>

Universidad del Bosque, Bogotá, Colombia

Carlos Silva Córdova

Doctor en Didáctica de las Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile

Fernando Ulloa Vásquez

Doctor en Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones, Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España.

researchgate.net/profile/Fernando_Ulloa-Vasquez

Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

Óscar Marambio Pinto

Doctor en Ciencias Químicas,

Universidad de Concepción, Chile

Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

Pablo Azócar

Doctor en Recursos Naturales por la Universidad Técnica de Dresden, Alemania

orcid.org/0000-0002-5273-8950

Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

Miguel Muñoz Asenjo

Doctor en Estudios Americanos, Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile

orcid.org/0000-0002-8030-5829

Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

COMITÉ CONSULTIVO ASESOR***Giselle Goicovic Madriaza***

Magíster en Educación, mención en Docencia Universitaria,
Universidad Ucinf, Chile
orcid.org/0000-0001-9758-6578
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

Egidio Torres Contreras

Magíster en Ciencias Políticas y magíster
en Relaciones Internacionales, Universidad de Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

Mónica Thodes Ávalos

Máster en Dirección y Administración de Empresas.
Universidad Jaime I (UJI), España.
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

TRADUCTORES DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES UTEM***Gemita Flores Cortés***

Magíster en Lingüística, mención en Lengua Inglesa,
Universidad de Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Daniel González Zambrano

Magíster en Gestión y Liderazgo Educacional,
Universidad Central de Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

María Laura Osorio Rivera

Magíster en Informática Educativa, UTEM Virtual, Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

EQUIPO TÉCNICO

Nicole Fuentes Soto

Encargada Ediciones UTEM
Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión,
UTEM

Cristián Jiménez Plaza

Coordinador Ediciones UTEM
Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión,
UTEM

Gonzalo López Pardo

Coordinador correctores de estilo
Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión,
UTEM

Siujen Hitomi

Correctora de estilo

Erick Pezoa Godoy

Corrector de estilo

Yerko Martínez Velásquez

Diseño y diagramación
Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión,
UTEM

Fabián Flores Bernalles

Gestor comunicacional de Vinculación con el Medio
Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión,
UTEM

COLABORACIÓN

Cristóbal Caris Peñailillo

Encargado repositorio académico
Sistema de Bibliotecas Universidad Tecnológica Metropolitana
(SIBUTEM)

Sebastián Vega Sánchez

Departamento de Sistemas y Servicios de Informática (SISEI)

Revista Thélós, vol. 1, n.º 13, 2021
Publicación semestral
Universidad Tecnológica Metropolitana
Años primeros números electrónicos: 2005-2015,
Año primer número ISSN-L: 2020
Sitio web: <https://thelos.utem.cl/>

Área: ciencias sociales y humanidades, multidiciplinarias.

Subáreas: diseño en comunicación social e industrial; cartografía y ciencias afines; filosofía; epistemología; historia de las ciencias; geografía social; psicología social; arte y literatura.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente la postura de Ediciones UTEM, la revista o la universidad.

Política de reclamaciones: de autoría o violación a las normas de investigación y/o conflictos de interés consideradas por el Committee on Publication Ethics (COPE): <http://publicationethics.org/>. Envíe su reporte fundado a: revista.thelos@utem.cl.

Contacto:

Departamento de Humanidades. Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social.
Universidad Tecnológica Metropolitana
Dirección: Alonso Ovalle N° 1618 C, Santiago de Chile
Teléfono: (56-2) 699 4131 - 2787 7607
Correo electrónico: revista.thelos@utem.cl

Canje exclusivamente digital

Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana
Correo electrónico: editorial@utem.cl
Fono: (+56) 2787 75 43



Bajo licencia Creative Commons
Reconocimiento 4.0 Internacional
License (CC BY SA):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

LISTADO DE REVISORAS Y REVISORES AÑO 2021

Los revisores de *Thélós*, a pedido de los editores, velan por el objetivo de la publicación en relación a ofrecer contenidos de calidad a la comunidad de investigadores y a nuestros lectores.

Reconocemos la idoneidad y experticia de nuestros revisores [que contribuyen con su trabajo de manera no remunerada], tanto nacionales como internacionales, los cuales pueden o no pertenecer a la misma institución de los autores de la revista.

Miguel Muñoz A.

<https://scholar.google.com/citations?user=BMHvITUAAA-J&hl=en>

Licenciado en Comercio Internacional, magíster en Estudios Internacionales, Doctor en Estudios Americanos. Filiación institucional: Facultad de Administración y Economía, Departamento de Economía, Recursos Naturales y Comercio Internacional, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile.

Carla Robledo Malhué

Licenciada en Derecho, Magíster en Derecho de la empresa, por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Especialista en Responsabilidad Civil, Universidad de Castilla-La Mancha. Diplomado en Derecho Administrativo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Filiación institucional: Investigadora independiente, Santiago, Chile.

Zenobio Saldivia Maldonado

 <https://orcid.org/0000-0003-3825-4447>

Doctor en Historia de las Ciencias, Universidad de Santiago de Chile. Filiación institucional: Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile.

Egidio Torres Contreras

Magíster en Ciencias Políticas y magíster en Relaciones Internacionales, Universidad de Chile. Filiación institucional: Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

POLÍTICAS EDITORIALES

1. Datos generales

ISSN: 0718-3259 (Digital)

ISSN-L: 0718-3259

Periodicidad: semestral

Fechas de publicación: junio [alta julio] – diciembre [alta enero]

Convocatoria abierta a publicar. Receso en febrero de cada año.

2. Institución editora: Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión; Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social.

3. Acerca de la publicación: Revista de divulgación académica, publica predominantemente artículos resultantes de actividades de investigación académica, cuyo objetivo es aportar al desarrollo de un área científica, técnica o humanística determinada. Con un criterio exogámico preferentemente, aunque no restrictivo.

La Revista vela preferentemente por la calidad de sus contenidos académicos; por lo tanto, está dirigida a autores senior o a equipos constituidos por a lo menos uno de ellos; es decir, académicos con experiencia comprobada, con investigaciones y trabajos publicados con anterioridad en revistas indexadas, preferentemente.

Tipología de artículos: artículos de investigación originales (arbitraje simple ciego por pares – RPP), artículos de revisión o notas técnicas, reseñas y otras colaboraciones (arbitraje simple por editor o comité editorial).

La revista, como política editorial científica, está dirigida principalmente a una comunidad de autores, lectores, especialistas e investigadores que trascienden los límites nacionales.

Nota de alcance: la Revista Thélós tiene una larga trayectoria como publicación electrónica (2005-2015). En este devenir ha sufrido la pérdida de sus archivos históricos, los que se dispondrán de manera paulatina en la sección Archivo Histórico.

4. Cobertura temática: Thélos es una revista que tiene por objetivo la publicación de investigaciones académicas inéditas. Su vocación primera se orienta a la reflexión en torno a las ciencias sociales y humanidades.

5. Sistema de arbitraje y evaluadores: la revista ofrece y utiliza la evaluación de los manuscritos por árbitros con un alto nivel de formación académica (peer review simple o doble ciego). La revista se compromete que al menos el 50% de los arbitrajes serán de evaluadores externos, los cuales se publicarán una vez al año, en la edición del segundo semestre.

6. La revista es una publicación arbitrada (por pares, arbitraje simple), promueve especialmente la publicación de investigaciones académicas actuales o contemporáneas, aunque no se limita a ese ámbito y anima a la presentación de investigaciones dirigidas a diversos objetos de estudio ligados al pasado, presente y devenir de las disciplinas, privilegiando en todos sus artículos la excelencia y la originalidad.

7. El editor garantiza la confidencialidad del proceso de evaluación; por tanto, no podrá revelar a los revisores las identidades de los autores. Tampoco podrá revelar las identidades de los revisores en ningún momento en cuanto se esté realizando dicho proceso.

Proceso de publicación y arbitraje

En una primera etapa el editor comunicará al autor, en un plazo no superior a 45 días, el rechazo o aceptación del artículo condicionado a cambios.

El editor, en una segunda etapa, si el artículo es aceptado, pasará a la etapa de Revisión por pares, y enviará el artículo a un par evaluador, quien resolverá la pertinencia y calidad del artículo sobre la base de los parámetros publicados.

Los pares evaluadores darán a conocer si existen o no sugerencias que deberá atender el autor, quien enviará las correcciones (si existieren) en un plazo no superior a 14 días.

Una vez que el autor haya realizado los cambios y ajustes sugeridos, el texto será revisado por el editor, quien velará por el cumplimiento de los mismos y le dará aceptación o rechazo; es decir, si es publicable o no publicable.

8. La revista se reserva el derecho a publicar un mínimo de cuatro artículos originales y un máximo de 6.

9. La revista se reserva el derecho de solicitar o de hacer modificaciones de forma a cada texto original.

10. Autores y apertura editorial: la revista se compromete a que al menos el 50% de los trabajos publicados provenga de autores externos a la entidad editora o al equipo de la revista. Al menos dos terceras partes del consejo serán ajenas a la entidad editora.

11. Alcance temático: su vocación primera se orienta a la reflexión en torno a las disciplinas propias de la Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social: ciencias sociales y humanidades, diseño en comunicación visual; teoría, historia, materiales y técnica. tecnologías de representación visual y digital; diseño asistido por computadora; diseño experimental e innovación y emprendimiento; diseño y arte; diseño industrial; teoría, historia, materiales y métodos, cartografía y ciencias afines.

Serán admisibles también trabajos que respondan a distintos intereses multidisciplinarios: filosofía, educación e idiomas, epistemología, historia de las ciencias, geografía social, psicología social, arte y literatura.

12. Alcance idiomático: español-inglés.

13. Cobertura geográfica: sin restricciones.

14. Política de publicación y acceso a los contenidos: la revista tiene una política de acceso abierto, bajo el principio de disponibilidad gratuita, a los productos de investigación para el público general.

Bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License (CC BY SA) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).

15. Para los autores: se autoriza establecer copia en repositorios institucionales o personales, de preprint o posprint, siempre y cuando se cite la fuente o sitio institucional donde han sido publicados originalmente.

16. Para los lectores: se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite debidamente la autoría y fuente completa, así como la dirección electrónica de la publicación.

17. Las opiniones expresadas por cada autor(a) son de su exclusiva responsabilidad y no comprometen necesariamente la postura de Ediciones UTEM, la revista o la universidad.

Política de reclamaciones:

- Reclamaciones sobre autoría, plagio, errores de investigación y/o fraude, violación de las normas de investigación y/o conflictos de interés no mencionados, otras relativas a las normas de actuación declaradas por el Committee on Publication Ethics (COPE) (<http://publicationethics.org/>).

Envíe su reporte fundado con las especificaciones del caso (número de edición, autor, título, otras). Correo electrónico: revista.thelos@utem.cl

18. La revista no efectuará cobros a los autores por la evaluación, así como tampoco por la publicación de su trabajo, es decir, no tiene cargos por procesamiento de artículos (APC).

La revista no tiene cargos por procesamiento de artículos (APC).

19. A los autores que publiquen se les ofrecerá, mediante formato electrónico, una carta de autor y/o carta revisor, si lo solicitan.

20. Derechos de autor: la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) se reserva el derecho del titular del derecho de autor o copyright de los trabajos publicados, para fines de transformación, derivación y adaptación, utilización de una obra intelectual que quedan comprendidos en la Ley 17336, sobre Propiedad Intelectual Chilena, correspondiendo a una cesión de derechos de autor expresa y por escrito de los autores, al momento de publicar con la Universidad Tecnológica Metropoli-

tana, sin perjuicio de las limitaciones o excepciones legales que la ley establece pero, a la vez, se permiten ciertas excepciones respecto de los trabajos publicados bajo ciertas condiciones, declaradas en este caso bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License.

21. Código ético: la Revista adhiere al Código del Committee on Publication Ethics (COPE) para discutir y o sancionar toda materia relativa a los aspectos de la ética de la publicación. Véase: COPE Principios de Transparencia y Mejores Prácticas en Publicaciones Académicas, disponible en: <https://doi.org/10.24318/cope.2019.1.13>

22. Detección o prevención del plagio: la Revista emplea el sistema de detección de plagio de la Universidad (UTEM) (véase <https://www.urkund.com/es/>), con motivo de salvaguardar la pertinencia u originalidad de los contenidos que se publicarán.

23. Políticas de preservación de archivos digitales: los contenidos de la revista se encuentran preservados en el Repositorio Académico UTEM OAI-PMH / Repository OAI-PMH <https://repositorio.utem.cl/handle/30081993/1157>

24. Indexaciones: Latindex-Directorio. ISSN internacional, Directory of Open Access Scholarly Resources – ROAD, ISSN International Centre. Ulrich's Periodicals Directory, Proquest, Sherpa/Romero

Buscadores académicos: Google Académico.

Redes de editores: Foro Editores de Chile, Chile; LatinRev: Red cooperativa de revistas y asociaciones de revistas académicas del campo de las ciencias sociales y las humanidades; FLACSO, Argentina; Latinoamericana: Asociación de revistas académicas de humanidades y ciencias sociales.

Redes sociales académicas: Academia.edu, California, Estados Unidos; ResearchGate, Berlín, Alemania.

índice —

ARTÍCULOS

HACIA UN ABORTO
ANTIRRACISTA: UNA
MIRADA DESDE
EL FEMINISMO
INTERSECCIONAL Y
DECOLONIAL

Daniela Escobar Mancilla

16-43

BREVE ALCANCE
HISTÓRICO DE LA
EPISTEMOLOGÍA: DESDE
LA GRECIA CLÁSICA
HASTA EL IDEALISMO
ALEMÁN

Francisco Díaz Céspedes

44-66

ENSAYO

“IT [THE CASTLE]
IS OLD AND HAS
MANY MEMORIES”.
TRANSGRESSION AND
CULTURAL, LITERARY
IDIOSYNCRASY OF SPACE
IN GOTHIC TRADITION.

**Javier Sánchez-Verdejo
Pérez**

67-89

COMPRENDIENDO LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA:
IMAGINACIONES
EPISTEMOLÓGICAS,
TENSIONES ONTO-
POLÍTICAS.

Aldo Ocampo González

90-114

LA ABOLICIÓN DEL
DINERO PERO NO DEL
INTERCAMBIO: CINE Y
CIENCIA FICCIÓN.

Joaquín Cardoso

115-135

PROYECTO EDUCATIVO
CONSERVACIÓN
ARQUEOLÓGICA Y
EDUCACIÓN: UNA
EXPERIENCIA CON
ESTUDIANTES DE
ENSEÑANZA MEDIA
EN EL COLEGIO
TERRAUSTRAL OESTE

**Francisco Díaz Céspedes,
Agustín Burgos Fonseca,
Natalia Naranjo Mogollone,
Bárbara Reyes Trujillo**

136-162

POESÍA

ISABEL GÓMEZ: LA MUJER
QUE ESCRIBE POEMAS
MIENTRAS SUS AMIGOS
LEEN A KAFKA

Isabel Gómez

163-176

POESÍA JUVENIL DEL 8°
CONCURSO LITERARIO
ALBATROS (CHILE)

**Miguel Vargas Zamora
Valentina Escobar Escalona
Joaquín Tomas Torres Burgos**

177-195

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

Reseña bibliográfica:
“Última parada: la estética
del terror radiofónico
o cómo pasar del
microrrelato a la lectura
dramatizada”

Javier Sánchez-Verdejo Pérez

196-202

PALABRAS DEL DIRECTOR

Nuevamente la Revista electrónica Thélós, de la Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social de nuestra Corporación de Educación Superior, está en el ciberespacio para divulgar la adquisición cognitiva de algunas áreas científicas, de ciencias sociales, de humanidades o de una técnica determinada.

En este número el lector o lectora podrá solazarse y reflexionar en virtud de las temáticas presentadas. Así, por ejemplo se encontrará con el enfoque analítico de la investigadora Daniela Escobar Mancilla, cuyo artículo nos entrega una mirada nueva y actualizada sobre el feminismo, especialmente desde una perspectiva interseccional y decolonial para analizar el aborto y dilucidar así las interpretaciones sobre este fenómeno, considerando debidamente los contextos raciales y geográficos. Y podrá leer además el trabajo del profesor Francisco Díaz C., que hace un cuidadoso tête-à-tête entre los enfoques epistemológicos asociados con el realismo ingenuo y al realismo filosófico, rastreando a los principales exponentes y argumentos de los filósofos que tradicionalmente se enmarcan en estos universos cognitivos. Además nuestros lectores y lectoras podrán acceder al artículo del investigador Aldo Ocampo González, quien aborda el tema de la educación inclusiva para dejar de manifiesto de que la misma está matizada de percepciones imaginarias, epistemológicas y de rigideces ontológicas y políticas, que es conveniente sacar a la luz para comprender adecuadamente la educación denominada como inclusiva, que debiera apuntar hacia el autodesarrollo personal.

También se encontrarán nuestros visitantes con el trabajo poético de Isabel Gómez, donde la palabra transformada en versos seleccionados de su extensa obra poética, nos impacta y nos invita a la reflexión sobre lo más profundo del sentir como persona, aludiendo ora a contextos histórico-políticos, ora a la soledad y otros sentimientos. Por su parte, el académico argentino Joaquín Cardoso nos introduce en una prospección-explicación imaginaria sobre la abolición el dinero pero sin que desaparezcan los intercambios mercantiles; en rigor es una situación de ficción pero la proyección de las eventuales características de este nuevo contexto sin dinero alcanza un vuelo filosófico, epistemológico

y analítico que revisa todo el orden social. Y luego el académico madrileño Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, nos presenta su artículo 'It [the castle] is old, and has many memories. Transgression and Cultural, Literary Idiosyncrasy of Space in Gothic Tradition, donde aborda el tema de las conexiones entre los castillos y las percepciones de los individuos, que ante el entramado de la arquitectura gótica de los mismos perciben según los cánones culturales de la época, una visión de los lugares internos de estas construcciones, asociado a elementos de su psiquis y de su propio cuerpo, que atraviesa todo su ser, desde lo mental-cultural hasta su propia sensualidad.

Finalmente disfrutaremos con el trabajo colegiado de Francisco Díaz C., Agustín Burgos F., Natalia Naranjo M. y Bárbara Reyes T., quienes nos dan cuenta de una experiencia de conservación arqueológica en el ámbito educacional, específicamente con alumnos de un liceo de la comuna de Maipú, para fomentar estrategias que desde el profesorado coadyuven a fomentar en los educandos la necesidad de comprender y valorar nuestro pasado arqueológico e histórico.

Empero, este director no puede terminar la presente nota sin dejar de manifiesto para nuestros lectores y lectoras, el trabajo del Comité editorial, de nuestros revisores idiomáticos, revisores externos, de los profesionales de Ediciones UTEM, la colaboración de Sibutem y los nuevos avances realizados por nuestra editora de Thélós, Mg. Mariela Ferrada Cubillos, quien ha conseguido nuevas colaboraciones en el equipo académico del Consejo Editor para la futura edición, comprometiendo la participación del destacado académico y diseñador Mg. Alfredo Mora, colega de Chile, así como también destacar la nueva indexación en Ulrichs la incorporación de la revista en el Repositorio Académico de la Universidad Tecnológica Metropolitana y la adhesión a Latinoamericana Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales. [<https://latinoamericanarevistas.org/?s=thelos>], que ha logrado nuestra revista.

Artículo

HACIA UN ABORTO ANTIRRACISTA: UNA MIRADA DESDE EL FEMINISMO INTERSECCIONAL Y DECOLONIAL.

*FTOWARDS AN ANTI-RACIST ABORTION: A LOOK FROM
INTERSECTIONAL AND DECOLONIAL FEMINISM*

Autor

DANIELA ESCOBAR MANCILLA

Cómo citar este artículo:
Escobar Mancilla, D. (2021).
Hacia un aborto antirracista:
una mirada desde el
feminismo interseccional y
decolonial. *Revista Thélós*,
1(13), 18-43, Universidad
Tecnológica Metropolitana.



DANIELA ESCOBAR MANCILLA



<http://orcid.org/0000-0002-9262-8879>

Magíster en Trabajo Social, Licenciada en Historia, Trabajadora Social, Universidad Católica de Chile. Doctoranda en Historia, Universidad de Chile, Santiago Chile. Es además Doula. Filiación institucional: Universidad de Chile. Correo electrónico: daescobarm@gmail.com

Recibido: 14 de diciembre de 2020

Aprobado: 9 de noviembre 2021

Versión final: 23 de noviembre 2021.

Resumen

El siguiente artículo busca establecer una comparación entre los feminismos interseccional y decolonial, otorgándoles interpretaciones específicas ante el problema del aborto. En efecto, se visibiliza la interrupción voluntaria del embarazo como una categoría de análisis que no depende solo de un enfoque biológico, cuyo alcance cultural se complejiza en la medida en que dialoga con la categoría de raza.

Se sostiene que la comprensión del aborto depende del lugar de enunciación en el cual se gestó el discurso y la práctica. Por consiguiente, las nociones acerca del fenómeno erigen un actuar político-social que pone al cuerpo femenino en el centro, en la búsqueda de la despatriarcalización y la descolonización. Es por ello que la metodología de este artículo se basa en una lectura crítica y teórica desde diversas intelectuales y activistas afrodescendientes e indígenas que se insertan en el feminismo latinoamericano.

PALABRAS CLAVE

feminismo
decolonial,
feminismo
interseccional,
aborto, mujer

Abstract

This paper seeks to establish a comparison between intersectional and decolonial feminism, providing unique interpretations of abortion. We state that the understanding of abortion will rely on the dialectic and praxis where the enunciation is coming from. Voluntary pregnancy interruption is presented from a cultural perspective rather than from a biologist perspective, broadening its understanding, adding complexity as the cultural perspective considers a race conception. Therefore, a critical and theoretical reading of the phenomenon, by several experts on feminism who are African-American or Native American decedents will be done to understand abortion from a socio-political perspective, which situate the female's body in the middle of the goal of decolonization and depatriarchalization.

KEYS WORDS

decolonial feminism,
intersectional
feminism, abortion,
women

INTRODUCCIÓN

Viví unos años con el dilema si ser mujer
maya y feminista es contradictorio o no.
Me daba terror pensar que por asumirme
feminista perdería amistades valiosas de otras
mujeres mayas que señalaban el feminismo de
racista.

Dorotea Gómez

El presente artículo parte de la premisa de que el género no es una categoría universal. Entenderlo de ese modo implicaría la homogeneización de experiencias sociales y culturales en cuanto al cuerpo y las relaciones entre los sexos de una manera idéntica, estable, que negaría la historicidad y las distintas experiencias según los lugares de enunciación desde los cuales se presentan. En ese sentido, comprender y estudiar las nociones sobre el aborto en América Latina implica poner en tensión la influencia de los feminismos y sus prácticas político-activistas. En efecto, esto conlleva vislumbrar que no se puede estudiar, analizar y comprender el aborto a partir de una única categoría de análisis en cuanto al poder y dominación del patriarcado, puesto que a la vez es una cuestión de raza (Curiel, 2007).

En el marco académico nos encontramos, en su mayoría, con reflexiones de carácter médico y biológico que rechazan la práctica abortiva a causa de un argumento esencialista. Por su parte, estudios antropológicos dan cuenta de teorías insuficientes que explican las razones por las cuales las mujeres abortan. Bajo este contexto, es posible plantear que no existen trabajos relacionados con las historias de los abortos en Latinoamérica, sino más bien historias sobre las tensiones de los grupos hegemónicos acerca de su aprobación o reprobación moral que se desarrollan solo en la esfera política institucional, mas no se acercan a la noción cultural de la práctica abortiva, escribiendo sobre mujeres y no con ellas, menos aún incorporando a *sujetas*

*racializadas*¹. En definitiva, historias sobre la disputa por la hegemonía esencialista del cuerpo.

Asumir la postura interseccional implica reconocer el despertar social en torno a la influencia y recepción de ideas provenientes de los distintos feminismos. No obstante, es posible aludir que, en general, los artículos sobre el aborto responden a propuestas académicas que resultan de una hegemonía occidental tal que, si bien presentan aportes teóricos como la categoría de género, no se acercan a la realidad social de las mujeres y las distintas categorías que operan sobre ellas en América Latina. En efecto, se afirma que la opresión en Latinoamérica no se visualiza solo desde una noción patriarcal, sino que también desde una opresión que fortalece la exclusión de estas como sujetas de la historia por asuntos de raza y clase.

Por lo anterior, que el feminismo se concibe como una corriente que aporta a los procesos de *deconstrucción*² como una confrontación de saberes y poderes hegemónicos y androcéntricos. El

1. Nos referimos a sujetas racializadas cuando asumimos que las protagonistas de nuestra historia son mujeres y pertenecen a una raza o etnia, ambas condiciones de exclusión y subalternización moderna, colonial y patriarcal. Surge como propuesta crítica hacia la construcción hegemónica y androcéntrica de la historia y la teoría. En ese sentido, se apuesta a los aportes del giro lingüístico y de la teoría de género, que invitan al cambio de lenguaje para deconstruir los imaginarios socioculturales en cuanto al sistema sexo-género. El concepto racialización responde a la interiorización de la perspectiva poscolonial y decolonial que invita a comprender esta categoría de análisis como un factor primordial a la hora de estudiar la cultura histórica en clave femenina. De este modo, permite establecer las diferencias entre las sujetas históricas con sus distintos mecanismos de opresión bajo el sistema moderno colonial que somete a las mujeres, despojándolas de su historicidad en su condición de mujer, pobre y negra o indígena. Si bien no hay autoras que asuman el concepto como tal, esta es una apuesta a partir de las reflexiones de Ochy Curiel y Yuderlys Espinoza. Para más información léase: Espinosa, Gómez, Ochoa. Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Editorial Universidad del Cauca, Colombia, 2014.

2. El proceso de deconstrucción hace alusión a las ideas planteadas por Derridá, que da cuenta filosóficamente el abandono de estereotipos sociales que la teoría de género se apropia para dejar de comprender las categorías binarias por la cual se comprende el mundo. Léase Derridá (1971)

feminismo interseccional y decolonial también erige espacios de resistencia ante la relación de poder entre los sexos. Sin embargo, de acuerdo con la emergencia de los estudios poscoloniales, entender este tipo de opresión no es suficiente cuando se visibiliza la existencia de distintos dispositivos de poder operando y articulándose como herencia colonial y discursos meramente occidentales.

Desde esta perspectiva, la emergencia del feminismo negro y chicano plantea una crítica desde Estados Unidos hacia la invisibilización de los distintos afluentes de discriminación: clase, raza y género. En consecuencia, el feminismo interseccional³ plantea una reflexión crítica del feminismo hegemónico, referido expresamente al sujeto político que se encuentra presente en su postulado (Cubillos, 2015, p. 121). De este modo, el feminismo interseccional acusa al feminismo de hegemónico por establecer una lucha que excluye a mujeres negras, migrantes, aquellas que no pertenecen a clases dominantes. En consecuencia, se asume que desde esta lógica la categoría mujer se construye desde occidente a partir de los mismos paradigmas patriarcales burgueses: mujeres blancas, occidentales, heterosexuales y de clase media.

De acuerdo con lo anterior, el feminismo interseccional se configura como una lectura alternativa de estrategias políticas que busca combatir la desigualdad de las *sujetas*. En ese marco, ya

3. Los orígenes de la interseccionalidad se remontan a la década de 1970, bajo el contexto del pensamiento feminista afrodescendiente o feminismo negro. Surge a partir del descontento de que el feminismo escondía en sí un racismo semejante a la exclusión contemporánea de las mujeres negras en los contextos políticos de reivindicación, al igual que en los momentos de esclavitud negra. Bajo el concepto de mujeres de color comienza el feminismo negro a tomar fuerza. El concepto de interseccionalidad es acuñado por la feminista y académica de la UCLA afroamericana, Kimberlé Crenshaw, en el año 1989, aplicando su significación de lógicas de interacción de poderes, pero solo como un concepto aplicable al contexto jurídico en el marco de los derechos de las mujeres negras. Para más información revisar Viveros, M. (2006).

Patricia Hill Collins (2009)⁴ propone comprender las relaciones de género en una matriz de dominación. La autora insta una teoría que plantea una estructura articulada de dominación permanente, que organiza el poder global y lo aplica según el espacio y temporalidad particular desde una configuración histórica. De este modo, los dispositivos de poder interactúan entre sí, reforzando su dominación a partir de un auxilio mutuo y sin relaciones jerárquicas entre ellos⁵.

El aporte de este nuevo feminismo racializado afrodescendiente liderado por el activismo y estructuras académicas de mujeres negras, permitió que este debate ejerciera influencia en los estudios poscoloniales. Bajo esta visión, la teoría poscolonial ofrece un acercamiento a un feminismo diferente, pues si bien los autores clásicos de estudios de esta índole no trabajaron el género como una categoría transversal en las relaciones de dominación moderna, territorial y de raza, parecieran fundar las bases para la comprensión del cuerpo y la mujer como una forma de *subalternización* múltiple. Ya Quijano (2007) planteaba que el cuerpo como categoría de análisis es un espacio de dominación y explotación sexual desde la colonia, momento en que se otorgaba libertad sexual al varón, la mujer era presa de la estructura familiar burguesa, y la mujer afro cosificada por la reproducción esclavista.

4. Dentro de sus principales contribuciones, se visibiliza que la autora propone que la epistemología siempre se encuentra ligada a estructuras de poder. Postula que las mujeres negras han sufrido más opresiones, y de manera invisibilizada, que las mujeres blancas.

5. La autora da cuenta de cuatro sistemas de dominación estructural para la mujer negra. Identifica la religión, la economía, el derecho y la política. Por un lado, sistemas de dominación disciplinario que manifiestan que el dominio estructural se establece, organiza y gestiona a partir de relaciones de saber institucionalizadas. Por el otro, dominio hegemónico que declara los discursos dominantes que validan socialmente la opresión como elementos naturalizados. Por último, el sistema interpersonal, que refiere las relaciones intersubjetivas que se sirven unas de otras, con simbolismos y significaciones que legitiman y reproducen otros sistemas de opresión (Hill, P., 2009).

En ese sentido, los feminismos críticos, a partir de la influencia de la interseccionalidad, establecen una problematización en torno a los estudios poscoloniales. De acuerdo con Zapata (2018), la discusión del giro decolonial se torna en cuestionamiento de la pertinencia de dicho enfoque para pensar la historia del continente. Bajo este marco, se propone la necesidad de repensar la historia y el conocimiento experiencial en América Latina, prescindiendo de teorías foráneas, por lo que la colonialidad debería someterse a una revisión crítica orientada a la praxis social, en pos de la decolonialidad, entendida como descolonización del continente y el saber que le es propio.

Tal y como plantea la antropóloga y activista lesbianofeminista Guatemalteca Ochy Curiel (2007), el feminismo decolonial surge del cruce de estos dos debates. Es decir, toma por un lado las aproximaciones críticas del feminismo interseccional y, por el otro, el proyecto modernidad-colonialidad, para el cual América es un producto de la tríada inseparable: colonialismo, capitalismo y modernidad (Dussel, 2007)⁶. A su vez, María Lugones (2008) se toma de las ideas de la colonialidad del poder para esbozar la existencia de un sistema de género moderno colonial. Esta propuesta permite problematizar el concepto de patriarcado, que comienza a generar respuestas críticas con el feminismo hegemónico.

En este contexto, Aura Cumes (2012) establece que no todos los hombres, aún indígenas, son patriarcas, con lo que refuerza al argumento de Lugones, declarando que los estudios poscoloniales tienen una aproximación heterosexual y desde un espacio de poder. Chandra Mohanty (2008) también da cuenta de grandes aportes y finalmente convoca a repensar el feminismo visto desde Occidente como una nueva forma de colonialidad,

6. Enrique Dussel plantea que el colonialismo, la modernidad occidental y el capitalismo son una trilogía inseparable. La condición de haber colonizado las tierras del tercer mundo es lo que permitió el desarrollo del capitalismo a nivel mundial. De acuerdo con lo anterior, este escritor da cuenta de que la gran matriz de dicha expansión pudo organizar dicho proyecto (Dussel, 2007).

convirtiendo a las mujeres de América nuevamente en objetos de conocimiento y no como sujetas de su propia historia.

Esta problematización implica repensar el feminismo desde América Latina, incorporando distintas cosmovisiones a partir de los distintos espacios o territorios habitados. El feminismo decolonial invita a una postura política que se centre en la acción y pensamiento, tanto individual como colectivo, a partir del rescate de diversas propuestas que impidan la universalización, pero que se aleje del separatismo como lo propone el feminismo dialógico⁷; más bien, una construcción que emerja de la convergencia de diálogos y experiencias de opresión, esta última el único criterio de similitud. El rechazar esta universalización implica la oposición al proyecto de modernidad de Occidente. Es por lo anterior que el feminismo no se entiende sin el activismo y la praxis política, pues la academia se establece también como un espacio de poder.

Entender el aborto desde América Latina implica estudiar la importancia de la construcción de los feminismos en el continente; es decir, visibilizar cómo se construye la mujer en este marco de dominación, lo que permitirá acercarse a sus prácticas culturales en cuanto resistencia de dominación sobre el cuerpo. Indagar sobre lo anterior invita a observar diferencias del mismo proceso de mestizaje, cuyas diferencias culturales entre mujeres negras e indígenas homologó la colonización, despojadas y excluidas de su propia historia dentro de una historia eurocéntrica, invisibilizada la pluriversalidad de la categoría mujer, velando una realidad de dominación del cuerpo y, en este contexto, negando la historicidad de la práctica abortiva y despojándola de su categoría política.

7. El feminismo dialógico es una propuesta realizada por Judith Butler en 2004, a partir de su respuesta ante la crítica de la universalización de su teoría. En ese sentido, se plantea la idea de encontrarse como mujeres oprimidas y establecer las distintas experiencias de opresión a partir de un diálogo. Para mayor información véase Butler, 2004.

En ese sentido, el objetivo general de esta investigación es definir la ideopraxis feminista que contribuye a la construcción de un imaginario sobre el aborto desde los feminismos racializados. Se asume la premisa de que la mujer es oprimida en términos de clase, raza, patriarcado y, por último, de género. Los objetivos específicos son, por un lado, analizar los aportes del feminismo interseccional para comprender el fenómeno del aborto; por el otro, analizar los aportes del feminismo decolonial; finalmente, interpretar las diferencias frente al aborto entre ambos feminismos a nivel teórico y práctico en mujeres negras e indígenas.

Lo anterior se realizó en función de un estudio comparativo para visualizar cómo cambian las ideopraxis abortivas, estableciéndose un marco común que no se visualiza solo como una sumatoria, sino que plantea una violencia epistémica hacia las mujeres y hacia sujetos de continentes no europeos. Es por ello que, para efectos de este estudio, se trabajaron intelectuales clásicas afrodescendientes e indígenas representantes de teoría feminista y activismo negro sureño. En ese sentido, se pretende visibilizar dicha comparación en torno a referentes claves para dar cuenta de cómo cada una de ellas ha abordado el aborto, dejando en claro su particularidad latinoamericana y de herencia afrodescendiente.

1. MUJER INTERSECCIONALIZADA Y ABORTO COMO CONSECUENCIA DE LA OPRESIÓN

Varios estudiosos han manifestado que la interseccionalidad ha sido una de las contribuciones más influyentes para el feminismo. De acuerdo con María Caterina La Barbera (2015), es plausible visibilizar que dicho concepto ha permitido complejizar la categoría de género frente a otras matrices de dominación, como la de clase y raza que interactúan entre sí, funcionando como un solo sistema de opresión que establece desigualdades y subordinación alternada. En efecto, esta propuesta busca esclarecer una crítica posmoderna de las corrientes de pensamiento esencialistas con el fin de posibilitar una recreación o acerca-

miento a una identidad particular. En este sentido, pensar la esencia de la mujer solo en cuanto a sus roles de género, implica negar su historicidad, su condición construida, deshumanizarla, quitarle voz y, por supuesto, dejar de lado los factores de los discursos hegemónicos convenientes a fines instrumentales de la modernidad. Por tanto, el feminismo hegemónico se hace problemático a la hora de repensar las prácticas sociales de las mujeres, como lo evidenciaba Joan Scott en el siguiente extracto de una de sus mayores contribuciones a la historia:

[...] la historia del feminismo cuando es contada como una continua y progresiva lucha por la emancipación, esconde la discontinuidad, el conflicto y las diferencias que podrían subyacer a la estabilidad política deseada por las categorías nombradas como mujeres y feminismo (1996, p. 24).

De este modo, el feminismo interseccional abre el cuestionamiento a la comprensión de cuál es el sujeto del feminismo, mostrando la variedad de experiencias internas ante culturas y prácticas opresivas vivenciadas de distintas maneras por las mujeres negras, sobre todo ante la categoría de raza. Como se ha planteado anteriormente, interpretar la idea de aborto desde esta categoría es un desafío teórico-práctico relevante. Por un lado, el fenómeno era menos común discursivamente de lo que es hoy en día, pues la visión liberal de la mujer blanca tras la Segunda Guerra Mundial posibilitó el acceso a anticonceptivos como control de natalidad en pos de la inserción en el mundo del trabajo, al tiempo que se discutía el aborto incluso como una forma de control de natalidad (Davis, 2005, pp. 120-124). Pese a este contexto, se comprende que no se aborde la interrupción voluntaria del embarazo como problema central, pues las producciones intelectuales y activistas del feminismo interseccional se centraron en comprender las distintas formas de opresión esclavista, así como en deconstruir paradigmas heteronormados blancos y burgueses, más que a instaurar ideas en contextos y fenómenos sociales concretos.

No obstante lo anterior, se visibiliza un punto del debate: la praxis social del aborto, por lo que, aunque en menor profundidad, se

establece como materia de análisis. En este contexto, algunas autoras clásicas dedicaron especial atención a la posición acerca de dicha práctica, pero no llegaron a establecer interpretaciones en torno a las nociones antropológicas del fenómeno ni sobre estudios de las acciones cotidianas de mujeres negras y racializadas en la interrupción voluntaria del embarazo. Es por lo anterior que comprender dicho fenómeno implica un ejercicio de interpretación mayor en relación con la coherencia de sus propuestas, que permita su aplicabilidad a la realidad de este fenómeno.

Desde este prisma, es plausible dar cuenta de que el aborto, la tensión que implica acerca en términos de aprobación y rechazo, se comprende como un producto de la opresión patriarcal sexista que no se puede separar de la categoría de raza. En ese sentido, la mujer negra es interseccionalizada como vientre utilizado para la reproducción de nuevos sujetos explotados y esclavizados que necesitan de los distintos sistemas de dominación. De acuerdo con Bell Hooks (2000), el caso del rechazo de las prácticas abortivas legales es una privación de los derechos reproductivos de las mujeres; es decir, una forma de opresión sexista del cuerpo y su necesidad de subordinación. Esta forma de opresión no solo proviene de los hombres, sino también de mujeres que no deconstruyen los idearios maternales impuestos por sociedades patriarcales. Desde esta mirada, la autora tempranamente apunta a que el feminismo se establece como una relación de géneros de manera permanente que implica identificar y derribar la violencia patriarcal proveniente de posturas dominantes y blancas.

Bajo esta perspectiva, la autora y activista del feminismo negro africano, si bien no presenta una apuesta para entender el feminismo desde la interseccionalidad, asienta las bases para la discusión sobre raza y el paradigma hegemónico del feminismo occidental. En ese contexto, Hooks (2009) da cuenta de la existencia inherente del aborto en las prácticas culturales de las mujeres, pero manifiesta distinciones claves en relación con la clase y la raza al pensar este fenómeno. En efecto, sugiere que las mujeres blancas en los años setenta y ochenta podían

asumir el derecho a decidir sobre su condición reproductora porque tenían acceso mayoritario a los métodos de anticoncepción y al aborto, aunque no fuera legal, sino clandestina y con seguimiento sanitario a partir del modelo médico capitalista.

En el caso de las mujeres negras, no accedían a métodos de anticoncepción por sus altos costos, por lo que enfrentar los embarazos no deseados era una nueva forma de subordinación, ya fuera por su maternidad forzada, o bien por el riesgo de muerte en caso de realizar la práctica abortiva sin los cuidados necesarios ni condiciones protegidas. En este sentido, las mujeres negras no tenían salida de la subordinación. Por un lado, proyección intergeneracional de la esclavitud al tener un hijo; por el otro, castigo del aparato estatal por realizar una práctica ilegal. Ambas consecuencias construidas y aplicadas desde un paradigma esencialista, dominante y patriarcal, occidental y racista.

Mientras que Hooks (2000) proponía una nueva división de las mujeres en términos de clase y raza, en que el aborto prometía una devolución del autocontrol de sus cuerpos, Kimberlé Crenshaw en 1989 nombraba *interseccionalidad* a las distintas matrices de dominación que se enlazan para vulnerar y oprimir a la mujer. En este sentido, Crenshaw (1989) establecía sus análisis de la opresión reproductiva, en el que las mujeres negras, en particular, eran obligadas a tener hijos para esclavizarlos y, a su vez, las mujeres eran utilizadas como recipientes de experimentación de píldoras anticonceptivas. El aporte de la autora establece nuevas formas de repensar el sujeto del feminismo, en las que la mujer negra representa el nodo problemático en cuanto a raza y género. Por tanto, el aborto podría pensarse como una práctica de conveniencia ante el sistema explotador y dominador europeo para la creación de la fuerza productiva.

La línea teórica de Crenshaw (1989) permite afirmar, por un lado, que las mujeres negras son consideradas como objetos instrumentalizados para la creación de esclavos, por lo que el rechazo del aborto ante un sistema capitalista y patriarcal es una idea pensada funcionalmente para profundizar el modelo

de esclavitud negra; por el otro, el aborto para las mujeres afro podría configurarse como una vía de escape generacional a la esclavitud y, en lo contemporáneo, como una oportunidad de liberación de la opresión racista que margina a las mujeres negras a vidas pobres, excluyéndolas de relaciones sociales igualitarias en cualquier ámbito de la vida. Patricia Hill Collins (2012) da cuenta de este análisis al proponer que las mujeres negras viven un mundo diferente al de las blancas. Por lo tanto, esta interpretación implicaría comprender el aborto en una situación distinta, pues la experiencia cambia en función de los criterios de clase, raza, además de realidades culturales como la misoginia y situaciones socioeconómicas como la pobreza, por lo que sus formas de conocer el mundo se hacen diferentes a la del feminismo hegemónico: “las mujeres negras nos topamos con prácticas sociales que nos colocan en peores viviendas, barrios, escuelas, trabajo y trato público [...] Y esconden consideraciones diferenciales tras un despliegue de creencias comunes. Sobre nuestra inteligencia, hábitos de trabajo y sexualidad” (Hill, 2012, p.107).

Hill Collins (2012) hace un interesante apuesta radical al introducirse en este debate, dado a que muestra inteligiblemente cómo la representación del sistema patriarcal y colonizante europeo construye un discurso de las mujeres negras como feas y no femeninas. Bajo este paraguas, la autora nos aproxima a comprender que el cuerpo racializado se configura no como el de una mujer, sino que más bien como el de una hembra esclava homologada a cualquier ser negro por su condición de raza, esencialmente considerada como fuerza de trabajo y reproductora, o bien como un medio de placer sexual para el europeo; es decir, como recipiente de un falo violento incuestionado y efecto de la representación de la dominación esclavista. El aborto, en este caso, no es una preocupación de la mujer, sino una decisión tomada desde la dominación masculina de la sociedad esclavista, en pos de sus intereses de prolongación del sistema. En palabras de Ángela Davis (2005), se trata de una economía de la procreación. Para la mujer negra representaba una posibilidad de librarse de la subordinación para sus hijos

y las futuras generaciones, mas no de sí misma en cuanto a su construcción de mujer.

Esta categoría de opresión sexual-racial invita a pensar la categoría de mujer negra como la peor forma de vida, pues vive en el mundo contemporáneo como el ícono de la interseccionalidad y el aborto clandestino es solo una expresión de lo mismo; es decir, una contestación política a la dominación impuesta. Frente a esto se visibiliza una continuidad histórica que se manifiesta de maneras diferentes en términos sincrónicos. Un ejemplo claro es manifestado por Davis, dado que establece que el sistema moderno y capitalista busca estrategias discursivas para incentivar el control de la natalidad una vez que se advierte el peligro de la sobrepoblación. Para la autora, esta será una práctica racista dado que, por el poco acceso a los anticonceptivos, las mujeres negras tienden a tener más hijos, reproduciendo mayormente la pobreza, por tanto serán un foco seguro para la práctica del aborto voluntario, evidentemente conveniente.

2. ABORTO DECOLONIAL. UNA POSIBLE MIRADA DESDE AMÉRICA LATINA

Pensar el aborto desde las apuestas del giro decolonial evidencia un arsenal bibliográfico insuficiente en cuanto al fenómeno aquí abordado. Pues, si bien existen propuestas teóricas acerca del feminismo, ninguna de ellas hace un análisis concreto acerca de las posturas ante las prácticas abortivas, a diferencia del feminismo interseccional visto anteriormente, que, si bien no profundiza en sus postulados al respecto, al menos realza el fenómeno como una apuesta histórica necesaria de analizar y problematizar. No obstante, los aportes de los debates del feminismo decolonial en cuanto arsenales teóricos y propuestas metodológicas, invitan a comprender de una manera diferente las tensiones acerca de los discursos pro y anti aborto, así como también a dar voz a las mujeres que realizan prácticas abortivas. Es por ello que para responder qué es el aborto decolonial, se hace necesaria una postura hermenéutica erigida de sus

propias posturas políticas, su historia contextual y visión de intelectuales latinoamericanas.

Problematizar el aborto desde la perspectiva decolonial implica comprender dos elementos centrales. El primero alude a que el discurso sobre el aborto se convierte en una nueva forma de colonialidad, impidiendo e invisibilizando las nociones y prácticas de aquellas sociedades que no necesariamente se constituyen como patriarcales. Es por esto que el rechazo ante el aborto no sería un problema de las sociedades étnicas y latinoamericanas, sino de una visión moderna del ideal de familia occidental que impacta sobre la transculturación de las sociedades colonizadas e indígenas. Es por ello que el rechazo de las prácticas abortivas se origina desde la construcción cultural occidental y no desde América Latina, con base en una mirada colonial y heteronormada del cuerpo y de sus roles.

El feminismo hegemónico invitaría a una lucha por la emancipación de la mujer mediante la práctica y aprobación del aborto, dejando de lado diferencias específicas de sociedades racializadas en América Latina. En ese sentido, la discusión se hace visible en torno a la construcción de diferencias y activismos en las decisiones de sociedades con problemas distintos, que el feminismo tradicional totaliza, invisibilizando a las mujeres del sur y, por supuesto, sus prácticas cotidianas, que no son consideradas un aporte para la lucha política. Lo anterior permitiría establecer que el feminismo hegemónico y tradicional relega a las mujeres indígenas y americanas como minorías sin historia. Lo anterior profundiza el proceso colonizador, reproduciendo sistemas binarios de pensamiento, herencia occidental perpetuada por el sistema moderno y burgués de las primeras corrientes feministas.

El concepto de sistema moderno colonial de género planteado por María Lugones (2014) nos da luces acerca de que la modernidad, su expresión colonial y figura heterosexual y masculina, es la causa del sometimiento mismo de las mujeres latinoamericanas. En efecto, para la intelectual argentina las mujeres se entenderían como bienes comunes, pensadas como hembras y

no como mujeres construidas autónoma e históricamente, por tanto no deciden sobre la maternidad y reproducción. Es por ello que propone la necesidad de un desprendimiento androcéntrico (Fabbri, 2013) como tarea epistemológica. Desde este punto de vista, Lugones (2014) retoma el concepto de interseccionalidad, pero incorpora una nueva categoría a la matriz de dominación planteada por Quijano (2007): la relación interdependiente entre clase, raza, género y sexualidad. Lo anterior surge al pensar el conocimiento desde América Latina y mirar los procesos sociales, dejando de manifiesto la mirada masculina de aproximación y también heterosexual de los estudios poscoloniales.

La propuesta anterior de Lugones invita a descolonizar el pensamiento y la construcción proyectiva del conocimiento occidental hacia las prácticas culturales desde Latinoamérica, partiendo desde la base de la deconstrucción del feminismo hegemónico, que subalterniza los discursos y voces de mujeres indígenas y étnicas que viven distintas formas de opresión. La propuesta desde ahí es generar conocimientos propios y ponerlos en diálogo con los diferentes feminismos, pues la sociedad moderna solo binariza y el feminismo tradicional también: “La asociación colonial entre anatomía y género es parte de la oposición binaria y jerárquica, central a la dominación de las anahembras introducida por la colonia. Las mujeres son definidas con relación a los hombres, la norma” (Lugones, 2014, pp. 3-12).

Pensar dicha visión desde el aborto remite a mirar que el patriarcado moderno es una expresión occidental de instrumentalización del tercer mundo. Es conveniente comprender el aborto como una categoría subordinada a la decisión del capitalismo. De acuerdo con los planteamientos de Dussel (2007), el capitalismo requiere del colonialismo para generar fuerza productiva, y la modernidad requiere de ambos. Esta matriz de dominación permite pensar en las mujeres de sociedades latinoamericanas como medios de transculturación, cuya reproducción permitiría erradicar cualquier cultura que no sea occidental, por lo que la idea de aborto no podría ser permitida. Por el otro, la mujer es entendida como objeto de recepción falocéntrica, pues no se construye como una mujer, sino como instrumento de placer,

considerando su cuerpo como objeto de deseo, pero no como una construcción de relaciones sociales equitativas.

En ese sentido, Lugones (2014) sugiere que la cosmovisión de las mujeres étnicas o indígenas es indiferente de sus experiencias, que no sirven ni para el sistema feminista occidental, ni tampoco para el sistema de opresión colonial de desmantelamiento cultural, mediante la posesión de cuerpos racializados y cosificados para generar reproducción homogeneizante en una sociedad sometida al trabajo de los colonizadores. En consecuencia, sus experiencias son vistas desde el sistema moderno colonial como conocimientos no pertinentes a los ámbitos científicos. Es por esto que sus prácticas abortivas no importan, ni menos sus opiniones al respecto.

Bajo este punto de vista, Dorotea Gómez (2014) plantea que la experiencia colonial define a la mujer en la actualidad, así como todas sus prácticas cotidianas. Si bien la autora reconoce la matriz de dominación de género y su interseccionalidad, se plantea en sus escritos en una postura más reivindicativa; es decir, pone énfasis en la necesidad de repensar las prácticas desde estas mujeres invisibilizadas para despojarse de las miradas esencialistas establecidas por el sistema moderno de género colonial, heterosexual y masculino. En efecto, Gómez esclarece que el cuerpo, más que un espacio biológico, es político. Otorgarle la condición de historicidad permite reconocer más factores incidentes en la construcción de su identidad, que también es cambiante. Es por ello que son las mujeres quienes deben repensarse y escribir su propia historia, y desde ella generar conocimiento sobre sus pensamientos y prácticas abortivas.

Esta vinculación de teoría y práctica en el feminismo decolonial invita a levantar las voces de las mujeres que han realizado prácticas abortivas, de modo que no se releve la esencia de la interrupción voluntaria del embarazo, sino que, más bien, se identifique cómo la opresión heterosexual y colonial ha sido una continuidad histórica, vista como una historia de opresión para su transformación en una historia de liberación. Es decir, dar cuenta de una práctica que incorpore a las mujeres comu-

nes y sus distintas nociones y transformaciones culturales. En ese sentido, el aborto, su aceptación y/o rechazo, y sus praxis discursivas también se establecen como un producto histórico que no ha sido visto desde las perspectivas decoloniales como un punto que se debe analizar en mayor profundidad.

Esta invitación a la emancipación de Dorotea Gómez implica negar el sometimiento del cuerpo a la lógica heterosexual que se involucra en la perpetuación reproductiva, dando lugar a la mujer en un rol oprimido de la maternidad, lo que a su vez conlleva pensar la sexualidad de manera separada de la reproducción. No obstante, pareciera ser que la autora deja de manifiesto implícitamente, además, que la historia de la opresión indígena del género no ha pensado quiénes queremos ser ni cómo queremos construirnos. Es por ello que deja la propuesta abierta, como si fuera una tarea pendiente:

Considero que prefiero vivir mi lesbianismo, en vez de negarlo y someter mi cuerpo a la lógica heterosexual [...] que re-pensar cómo quiero tocar la vida con mi cuerpo, conlleva necesariamente respetar lo que realmente me da placer sexual, espiritual y emocional (Gómez, 2014, p. 187).

Aura Cumes (2012) profundiza en el diagnóstico extraído, dejando de manifiesto la experiencia de las mujeres mayas. Asume que la mirada colonial ha proyectado un pensamiento decolonial de las mujeres indígenas con base en una representación cosificadora. Es decir, no solo el sistema patriarcal moderno colonizador las cosifica, sino que también el feminismo blanco y burgués al no incluirlas en los debates desde su lugar de enunciación, de modo que las reproduce como una copia del eterno imaginario de mujeres sirvientas u objeto turístico (Espinoza, 2009). Es decir, la autora refiere que las mujeres mayas son miradas como objetos de estudio y no como intelectuales ni activistas influyentes en el marco del conocimiento. Es por ello que se plantea que las mujeres indígenas tienen dominaciones múltiples, por sobre todo de clase y raza, e incluso desde las mismas mujeres que teorizan acerca de la opresión. En este sentido, lo que el conocimiento moderno ha hecho es dejar de pensarlas

como humanos y solo como la expresión *oriental* de lo exótico, tal como proponía Said (1996). En ese sentido, el feminismo hegemónico no era consciente de su lugar de privilegio para combatir la opresión.

Pensar el aborto desde acá pareciera ser un elemento irrelevante. De acuerdo con la autora, esta invisibilización responde a que el conocimiento hegemónico feminista busca el rescate de las tradiciones y dar voz a estas mujeres excluidas. No obstante, su lucha no es por el reconocimiento de una cultura esencial, sino por el derecho de reconstruir, confrontar o reproducir esa cultura. Una cultura abortiva puede ser cambiante de acuerdo con los propios idearios de ser mujer, que no necesariamente colindan con el feminismo hegemónico. En efecto, en palabras de la autora es imposible separar las formas de pensamiento de las formas de cultura. Las nociones acerca del aborto en distintas sociedades podrían resultar de la imbricación de una historia de transculturación generada por sistemas opresivos heterosexuales, coloniales, raciales y clasistas, que no se visibilizan de manera separada.

Tal y como plantea Chandra Mohanty (2008), el concepto de mujer del tercer mundo implica netamente la representación del feminismo hegemónico. Bajo esta perspectiva, ¿es posible conocer las prácticas abortivas de sociedades no tradicionales? ¿Es posible realmente entender las posturas reales de mujeres a favor y en contra del aborto, si quienes abortan no tienen voz? En ese sentido, volvemos a la postura de Spivak (2003), dejando de manifiesto que la práctica académica, en este caso el feminismo hegemónico, solo va a subalternizar a las mujeres realmente protagonistas de esta historia. Es por esta razón que resulta comprensible que no exista historia de las prácticas abortivas, sino más bien de los discursos políticos de representantes influyentes, o bien historia de los discursos teológicos o estatales acerca del aborto, visto desde una mirada urbana y no en relación con las diferencias de las distintas experiencias, según los diferentes lugares de enunciación.

3. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

No podemos pensar el aborto decolonial sin el legado del feminismo interseccional y decolonial. El primero sirve de fuente y categoría de análisis que viene a constituir una de las matrices de pensamiento de la segunda. A razón de lo anterior, el fenómeno del aborto, para ambas líneas del feminismo, es el producto y/o consecuencia de la interseccionalidad de la mujer, que se encuentra bajo el alero de distintas matrices de opresión. En efecto, la opresión patriarcal, colonial, moderna y capitalista permite invisibilizar las prácticas abortivas y sus discursos propios por la forma de aproximación a este fenómeno.

No obstante lo anterior, la interpretación de sus distintas posturas teóricas permite aproximarse desde las intelectuales clásicas a una eventual propuesta del pensamiento acerca de la temática, pero se presenta como una interpretación insuficiente para acercarse a los estudios culturales y de las prácticas abortivas de mujeres racializadas. En este sentido, se demuestra la insuficiencia de arsenal teórico crítico en cuanto a las realidades concretas de las mujeres a las que pretenden dar voz. Si bien el feminismo interseccional dedica algunas páginas para plantear el debate, este solo se visualiza como un ejemplo de opresión y no se presenta como una visión de la realidad concreta de las mujeres negras. Por su parte, el feminismo decolonial no presenta aproximaciones directas frente a la postura acerca el aborto, más que trabajos contemporáneos que aplican y reinterpretan la crítica decolonial.

Entonces, es plausible declarar que el feminismo interseccional, y por sobre todo el decolonial, tiene un desafío histórico en cuanto a sus posturas, pues se visibiliza que las autoras representantes de estas corrientes aún se enfocan en problematizar y centrar el eje de las discusiones en mostrar teóricamente cómo se construye la opresión en sociedades racializadas, con propuestas abstractas de cómo liberarse de las mismas. Lo anterior, si bien no se establece como una crítica directa a la ausencia de sus discursos y análisis en cuanto al aborto, sí representa una invitación a poner en práctica sus discursos, cuyas

propuestas definen la necesidad de establecer un conocimiento desde América Latina. Es decir, tal y como plantea Ochy Curiel (2007), el conocimiento también proviene de la experiencia y no de un mero academicismo, y se establece necesario repensar las construcciones culturales desde experiencias concretas, elementos que este feminismo aún no produce en profundidad.

Sin embargo, no podemos dejar de rescatar los aportes de estas visionarias de las distintas formas de pensar el feminismo. Haciendo un ejercicio hermenéutico, es plausible plantear en ambas corrientes que el problema del aborto es un problema solo de estados patriarcales, heterosexuales y raciales, cuyos discursos se modificarán según la conveniencia de la prolongación de un sistema capitalista y racializado. En este sentido, el feminismo interseccional visualiza en sí mismo la postura del rechazo del aborto como una actitud cultural proveniente del riesgo a perder sociedades esclavizadas, cuya reproducción es esencial para la mano de obra.

En el mundo contemporáneo, esta racialización también constituiría un discurso clasista, debido a que la reproducción de mujeres negras y sus vientres serían nuevas formas de sometimiento doméstico para la reproducción de personas que serán parte de un mundo obrero, posicionadas en trabajos mal pagados que se requieren para servir un sistema capitalista. Por su parte, el establecimiento de estrategias de control de natalidad, posibilitando el aborto voluntario por el temor al desabastecimiento de la población mundial, implica una mirada eugenésica racializada, según la cual las mujeres negras serían objetos de prueba en torno a la esterilización para la no producción de una raza que no cumpla con los cánones normativos. En ambos casos, la mujer sigue siendo un instrumento para una matriz de dominación colonial, patriarcal y capitalista, y el aborto solo representaría una estrategia de dominación según el contexto y necesidad del sistema, demostrándose una continuidad histórica en que las mujeres negras, esclavizadas o no, solo son sirvientes del sistema capital y condenadas a objetivarse como mano de obra.

Por otro lado, desde el feminismo decolonial, podría interpretarse el aborto desde las mujeres indígenas como una práctica invisible. Puesto que el rechazo del pensamiento hegemónico latinoamericano en tanto a la idea de aborto, se constituye como un producto del sistema de género colonial desde dos afluentes. La primera, desde el sistema de opresión androcéntrica occidental con las visiones esencialistas de los roles de género, planteado por el ideal de familia de la sociedad moderna. La segunda, como una totalización de las experiencias y posturas ante el aborto desde el feminismo hegemónico. En ambos casos, el aborto como rechazo y el aborto como una condición universal de liberación ante la opresión, sin la inclusión de las diferencias raciales étnicas de las mujeres latinoamericanas, se construiría como una nueva colonización de pensamiento y acción social.

Frente a esto, hacer historia del aborto desde una perspectiva decolonial responde a una deuda histórica de las mismas feministas decoloniales. Su propuesta desde el activismo es dar voz desde las mismas sujetas racializadas para instaurar nuevas formas de conocimiento, construir conocimiento desde ellas para insertarse como pares frente al mundo académico, social y político. Esto no solo permitiría evadir la representación de lo exótico de las mujeres, lo que Silvia Rivera Cusicanqui denominaría “el conocimiento folkclórico” (2018), sino que también permitiría rechazar la dominación occidental ante las formas de comprender el mundo desde significaciones geopolíticas, y permitiría sacar de la subalternidad a las mujeres que no tienen voz. Mirar desde acá el aborto significaría una práctica que proviene de incentivos hasta ahora desconocidos, solo representados por occidente. Por tanto, la lucha a favor del aborto no sería más que una historia de derrotas:

Nuestra historia de mujeres es una reiteración sucesiva de derrotas, por mucho que queramos leer como ganancia los supuestos logros o avances de las mujeres en los espacios de poder, ellos siguen marcados, gestualizados y controlados como siempre por los varones (Pisano, 2004, p.18).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Paidós.

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. University of Chicago, Legal Forum.

Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oximora: Revista Internacional de ética y política*, (7), 121-122. Universidad Complutense de Madrid.

Cumes, A. (2012). *Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio*. *Anuario hojas de Warmi*, (17). Seminario Conversatorios sobre mujeres y género.

Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo Antiracista. *Nómadas*, (26).

Davis, A. (2005). *Mujeres, raza y clase*. Random House.

Derridá, J (1971). *La Différence*. En. VV.AA. Teorías de Conjunto. Seix Barral

Dussel, E. (2008). *Filosofía de la Liberación*. Fondo de Cultura Económica.

Fabbri, L. (2013). Sexo y color de la explotación. Pensar la matriz colonial del poder desde los aportes de Silvia Federicci y María Lugones. *V Simposio Internacional de Lutas Sociais na America Latina*: Gepal.

Gómez, D. (2014). Mi cuerpo como territorio político. En Espinoza et al (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales*. Editorial Universidad del Cauca.

Hill, P. (2012). *Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro*. Traficante de Sueños. MAPAS.

Hill, P. (2009). *Black Feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.

Hooks, B. (2000). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños. MAPAS.

La Barbera, M. (2015). *Interseccionalidad. Un concepto viajero: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Lugones, M. (2014). Colonialidad y género. En Espinoza et al. (2014) *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. Disponible en: Suárez y Hernández (1984). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Gómez y Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Universidad Central - Iesco / Universidad Javeriana.

Rivera, S. (2018). Un llamado a repolitizar la vida cotidiana (entrevista). Recuperado de: <http://lapeste.org/2018/11/silvia-rivera-cusicanqui-un-llamado-a-repolitizar-la-vida-cotidiana-entrevista/>

Said, E. (2018) *Cultura e imperialismo*. Anagrama.

Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, (39), 297-364.

Viveros, M. (2006). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Revista de debate feminista*, (52), 1-17. Universidad Nacional de Colombia.

Espinoza, Y. (2009). Dependencia ideológica de los feminismos latinoamericanos a los procesos y producción de

discursos del primer mundo. *Revista Venezolana de Estudios de la mujer*, 14(33).

Zapata, C. (2018). El giro decolonial. Consideraciones críticas de América Latina. *Revista de Humanidades y Ciencias sociales*, (21). Pleyade.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

Artículo

BREVE ALCANCE HISTÓRICO DE LA EPISTEMOLOGÍA: DESDE LA GRECIA CLÁSICA HASTA EL IDEALISMO ALEMÁN

*BRIEF HISTORICAL SCOPE OF EPISTEMOLOGY: FROM
CLASSICAL GREECE TO GERMAN IDEALISM*

Autor

FRANCISCO DÍAZ CÉSPEDES

Cómo citar este artículo:
Díaz, F. (2021). Breve alcance
histórico de la epistemología:
desde la Grecia clásica
hasta el idealismo alemán.
Revista Thélós, 1(13), 44-66.
Universidad Tecnológica
Metropolitana.



FRANCISCO DÍAZ CÉSPEDES

Magíster en Filosofía de las Ciencias, Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Ciencia Política, Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Santiago de Chile. Profesor de Educación General Básica con Mención en Educación Tecnológica y Lenguaje y Comunicación (UTEM) y Licenciado en Educación (UTEM), Santiago de Chile. Filiación: investigador independiente. Correo electrónico: panchodiazfco@gmail.com.

*Recibido: 14 de diciembre de 2020
Aprobado: 7 de diciembre de 2021
Versión final: 5 de enero de 2022.*

Resumen

El presente artículo propone contextualizar los avances epistemológicos desde la Grecia clásica hasta el Idealismo alemán, mediante una descripción general e histórica de los investigadores e investigadoras que aportaron exhaustivamente al conocimiento universal. Asimismo, se teoriza acerca de la idea de que en la línea temporal del desarrollo epistémico existen dos principios epistemológicos –Realismo Ingenuo y Realismo Interpretativo– que categorizaron las bases del entendimiento humano.

PALABRAS CLAVE

epistemología,
Realismo
Ingenuo, Realismo
Interpretativo

Abstract

This article proposes to contextualize the epistemological advances, from classical Greece to German Idealism, through a general and historical description of the researchers who comprehensively contributed to universal knowledge. Likewise, it is theorized that in the time line of epistemic development, there are two epistemological principles (Naive Realism and Interpretive Realism) that categorized the bases of human understanding.

KEYS WORDS

Epistemology,
Naive Realism,
Interpretive
Realism

INTRODUCCIÓN

Desde la definición clásica, la epistemología es entendida como “el nombre que le damos actualmente a la disciplina que se ocupa del conocimiento” (Najmanovich y Lucano, 2008, p. 3.). Aunque una explicación más específica la delimitaría el célebre epistemólogo argentino Mario Bunge: “La epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico” (2004, p. 21.). Dicho conocimiento se ha constituido mediante diversos procesos históricos, en diferentes épocas y localidades del planeta, lo cual a nuestro presente aún continuamos contribuyendo con innumerables estudios en las distintas áreas del saber. No obstante, es de gran responsabilidad de los y las intelectuales consolidar a la epistemología como una opción, más que necesaria, para legitimar y distinguir las veracidades de las falsedades que la propia humanidad analiza, interpreta, teoriza y verifica las múltiples estructuras que componen los fenómenos naturales y sociales.

Una apertura temporal, desde la Grecia clásica hasta el Idealismo alemán, permite establecer al menos dos de los tres principios básicos de la epistemología (Pozo y Gómez, 2018):

(i) *Realismo ingenuo*: La realidad es tal como la vemos. Lo que no se percibe no se concibe; y el (ii) *Realismo Interpretativo*: La realidad existe y tiene sus propiedades, aunque no siempre podamos conocerla directamente, pero mediante la ciencia y la técnica podemos saber cómo es realmente (p. 154).

En efecto, estos principios epistemológicos son parte de la contribución histórica que han efectuado filósofos y científicos en los singulares campos de estudio teórico-práctico, en este caso, la ciencia y la filosofía, y por extensión a la historia política, social y cultural que la humanidad ha estructurado en los hitos más significativos y que han trascendido en el tiempo y el espacio, heredando la máxima del desarrollo cognitivo y técnico, cuyo propósito es profundizar y perfeccionar aún más la transformación de la conciencia humana y, por ende, la creación

de múltiples realidades posibles a partir de la universalización del conocimiento.

1^{er} PRINCIPIO EPISTEMOLÓGICO: REALISMO INGENUO

Es posible interpretar que el primer principio epistemológico se originó desde las primeras investigaciones de la Grecia clásica hasta los experimentos de Galileo Galilei. Resaltamos la labor de hombres (Torretti, 1971) y mujeres (Díaz, 2018) de este magno periodo, quienes explicaron *la realidad tal cual como la vemos*: los milesios, Heráclito de Efeso, Parménides de Elea, Empédocles de Agrigento, Anaxágoras de Clazomene, los Atomistas de Leucipo y Demócrito, Pitagóricos del siglo V a. C., Platón, Aristóteles, los estoicos, Agnódice de Atenas, Agamede, Artemisia II reina de Caria, Phanistrate, Pitias de Aso, Aganice de Tesalia, Olimpia de Tebas, Salpe, Sotira, Lais, Metrodora, Origenia, Eugerasia, Margareta, Aspasia, Hipatia de Alejandría, entre otras. En lo que acontece a la edad antigua, según el dr. Mariano Gacto Fernández (2018):

La ciencia antigua creía en el poder supremo de la razón para resolver todos los problemas sin necesidad de experimentos y su influjo duró dos milenios [...]. Experimentar no estaba en el espíritu de esa época, que ignoraba la verdadera relación entre la vida humana y la naturaleza. El supuesto esplendor de los tiempos antiguos solo era aplicable a clases privilegiadas, pero no a las condiciones de vida del hombre ordinario” (p. 1).

En lo que refiere a la edad medieval, destacan los intelectuales (Fina, 1973): San Agustín, Boecio, Pseudo-Dionisio Areopagita, San Isidoro de Sevilla, Beda el Venerable, San Juan Damasceno, Juan Escoto Eriúgena, San Anselmo de Cantorbery, Pedro Abelardo, Roberto Grosseteste, Rogerio Bacon, Tomás de York, Alejandro de Hales, Juan de Rupella, San Buenaventura, San Alberto Magno, Santo Tomás de Aquino, Juan Duns Escoto, Raimundo Lulio, Juan Eckhart, Guillermo de Ockham (Delius y otros, 2000) y Nicolas de Cusa; y las investigadoras (Díaz,

2018): Hildegarda de Bingen, Alessandra Giliani, Oliva Sabuco de Nantes Barrera, Marie de Maupeou Fouquet, entre otras. En lo que acaece al medioevo, parafraseando al dr. César Tejedor Campomanes, la filosofía medieval es la de la relación entre la razón y la fe, lo cual es posible encontrar una síntesis que hiciera de la fe *un obsequio razonable*. Por otra parte, los medievales son antes teólogos que filósofos, pero aportaron el concepto de *ley*, y durante el siglo XIV establecieron las primeras bases del nominalismo. Sin embargo, la relación entre razón y fe se quebrantó con los últimos escolásticos y, por ende, la filosofía conquistaría su autonomía frente a la revelación y la teología (Tejedor, 2017). Asimismo, la contribución de construcciones de catedrales, la primacía filosófica de la escolástica y la difusión de las ideas de Aristóteles, la creación de universidades, las enseñanzas categóricas del *trivium* y del *quadrivium*, la influencia de los árabes para la traducción de los clásicos de la antigüedad (*Los Elementos* de Euclides, la *Física* de Aristóteles y el *Almagesto* de Ptolomeo, entre otros), y la introducción de artefactos como la brújula o el molino (Saldivia, 2014) denotan, probablemente, al nominalismo y a la valoración de la experiencia como único conocimiento. Más tarde, la crítica a los estudios físicos de Aristóteles suscitó la renovación científica que abrió paso a la ciencia renacentista.

El Hombre Universal (Da Vinci, 2012) escribiría que:

La experiencia, intérprete entre la artificiosa naturaleza y la especie humana, nos enseña que las operaciones de esa naturaleza entre los mortales, por necesidad obligada, porque de otro modo no se puede obrar, están guiadas por la razón, su timón (p. 156).

En palabras del epistemólogo germano Johannes Hessen, dicho argumento se sustenta como la fuente idónea del conocimiento, lo cual es lógicamente necesario y universalmente válido (Hessen, 1965) para cada una de las explicaciones y formulaciones teóricas que realizaron hombres y mujeres del periodo renacentista, tales como: Galileo Galilei, René Descartes, M. Benedicto de Spinoza, Caterina Sforza, Sophie Brahe, entre otros y otras. Por supuesto

los investigadores que mayormente incidieron en los espacios académicos, resaltan las obras de Galilei y Descartes. El toscano emplearía el *método experimental* (Díaz, 2016): primeramente observaba un fenómeno y luego hacía una suposición o hipótesis. Luego realizaba experimentos, con la finalidad de demostrar la validez o el error de su hipótesis. Mientras que el francés, “no realiza solo una importante aportación a las matemáticas, si no que las toma como modelo metodológico, revoca unilateralmente la alianza establecida por Bacon entre racionalismo y empirismo y funda el racionalismo moderno” (Hoffe, 2003, p. 173.). Ambos modelos epistemológicos, independiente de sus líneas de estudio, fomentaron las ideas, criterios, supuestos y nuevos descubrimientos científicos que, lentamente, fueron transformando la cosmovisión desde teocentrismo y geocentrismo hacia antropocentrismo y heliocentrismo. De esta forma, el filósofo Blaise Pascal manifestó que: “El último paso de la razón es reconocer que hay una infinidad de cosas que la superan; es flaca si no llega hasta conocer esto. Si las cosas naturales sobrepasan a la razón, ¿qué será de las sobrenaturales?” (1988, p. 38). La superación que nos expresa Pascal supeditó a un cambio de paradigma en cómo alcanzamos el conocimiento (Saldivia y Díaz, 2020), tal como las obras de Dante Alighieri, Francesco Petrarca, Giovanni Boccaccio, Giovanni Pico della Mirandola, Erasmo de Róterdam, Martín Lutero y Michel de Montaigne en lo religioso, las virtudes y las pasiones humanas; las formulaciones divisorias de Tomás Moro y de Nicolás Maquiavelo, entre qué es político y qué es teológico; la integración y el desarrollo de las magnas habilidades artísticas de Shakespeare, Cervantes, Buonarroti, Bramante, Donatello, Da Vinci, Rafael Sanzio, Catharina van Hemessen, Properzia de ´Rossi, Irene di Spilimbergo, Fede Galizia, Sofonisba Anguissola, entre otros y otras; y las influencias teórico-prácticas del mercantilismo expuestas por Gerard de Malynes, Edward Misselden, Thomas Mun, Jean-Baptiste Colbert y otros.

Empero, los postulados del racionalista René Descartes (2009) –quien complementaría y enfatizaría el pensar humano entre lo que se reflexiona y lo que se materializa, a través del *cogito*, cuyo

concepto instituye una verdad que no se altera con el paso del tiempo de la cual se infieren no sólo la propia existencia, sino la existencia de los demás, la existencia de Dios, la sustentabilidad del alma y la extensión de los cuerpos—, se reglamentan sobre la base de cuatro normas universales:

(i) No admitir como verdad nada que no fueran evidente. (ii) Dividir cada dificultad en tantas partes como se pueda y como sea necesario para poderlas resolver mejor. (iii) Ir siempre de lo simple a lo compuesto. (iv) Hacer enumeraciones tan completas y recuentos tan generales, que se tenga la seguridad de no olvidar nada (p. 11).

De las normas mencionadas, según el filósofo Ernst Cassirer (2013), a Descartes no le fue posible dominar el mundo físico, el mundo de la materia y del movimiento, aunque no erró en su propósito filosófico fundamental, de modo que esta corriente epistemológica continuaría reproduciéndose en las generaciones venideras. Por consiguiente, desde los primeros pasos de la razón —sin la necesidad de los experimentos—, y más allá de la racionalización espontánea, los y las intelectuales inspirados e inspiradas en el arte, la religión, la política, la economía, la sociedad y la cultura, encausaron la perseverancia de continuar con la búsqueda de la verdad, abriendo paso a nuevas corrientes epistemológicas —como el empirismo—, que cuestionaron la visión de universo, de metodología científica y la actitud ante la realidad.

2° PRINCIPIO EPISTEMOLÓGICO: REALISMO INTERPRETATIVO

Es posible interpretar que el segundo principio epistemológico se estableció desde los argumentos de Baruch Spinoza y Gottfried Leibniz hasta las cavilaciones de Immanuel Kant y Georg Wilhelm Hegel. Spinoza y Leibniz, ambos, influenciados por Descartes, buscaron una explicación de la naturaleza que satisficiera a un raciocinio que fundamente y ejemplificara el problema de la sustancia, a pesar de la influencia teológica. Para Spinoza, el

universo es explicable integrándolo al concepto de Dios (Torretti, 1971). En cambio, Leibniz asentó una argumentación más física de la naturaleza, que estaría conformada por *mónadas*, cuya sustancia simple entra en los compuestos. Esta conecta con los elementos centrales de su lógica y de su física. Así,

[...] sus mónadas son centros de fuerzas semejantes a puntos, es decir, en el “concepto completo” están contenidos todos los estados por los que pasa. Un concepto en tal grado completo que contiene todas las determinaciones de un individuo y que, por lo tanto, es infinito, sólo puede poseerlo Dios. Es la mónada primigenia, creadora de las infinitas otras mónadas que conforman el mundo. Todas son sustancias individuales, son (como dios) almas y tienen (en contraposición con Dios) un cuerpo (Deliuss et al., 2000).

Por otra parte, y en paralelo a los planteamientos de Leibniz, las investigaciones en el campo científico seguirían en el desarrollo de la química, cuestionando los principios de la alquimia, los estudios patológicos, los avances medicinales, la descripción zoológica, botánica y mineral, e incluso los métodos para la aumentar la belleza. Dichos estudios fueron compilados en el libro *Química caritativa y fácil para mujeres* (1666) por la intelectual Marie Meurdrac. Esta obra sería denominada como la primera enciclopedia médica del género femenino de acuerdo con las temáticas pesquisadas de la época (Díaz, 2018). Pese al perfecto trabajo de Meurdrac, esta recibiría duras críticas por los científicos del género masculino. Aunque, al menos se cumplirían las ideas de Descartes, Spinoza y Leibniz al establecer una rigurosidad enciclopédica, utilizando un método científico de observación y de registro.

Ya a las puertas del *Siglo de las Luces*, la procedencia de los científicos y científicas, por lo general pertenecientes a la élite o muy cercana a ella, se iniciaría el diálogo por el conocimiento. En estos espacios se distingue al polímata Isaac Newton, quien a pesar de sus nobles contribuciones, como la *mecánica newtoniana*, refiere atribuíblemente a formar parte de un determinado modelo epistémico. Según Cassirer (2013), Newton

es similar al credo pitagórico, que “piensa que la naturaleza, tomada en su conjunto y en todos sus campos particulares, *es un número y una armonía*” (p. 323). Por otro lado, Kuhn afirmaría del erudito inglés ilustrado que “no dudo de que la mecánica de Newton es una mejora sobre la de Aristóteles” (2000, p. 314). En síntesis, a partir de las apreciaciones epistemológicas de Cassirer y Kuhn, inferimos que la naturaleza de la ciencia, sea newtoniana, pitagórica o aristotélica, es una realización concreta de los hechos y de las asertividades explicativas de cada uno de ellos; lo que obedece, responsablemente, al estudio de la naturaleza en su totalidad.

Otros intelectuales, tales como John Locke, George Berkeley y David Hume, afirmarían y extenderían las nociones del empirismo. Ellos postulaban que:

La única fuente del conocimiento humano es la experiencia [...] La conciencia cognoscente no saca sus contenidos de la razón, sino exclusivamente de la experiencia. El espíritu humano está por naturaleza vacío; es una tabula rasa, una hoja por escribir y en la que escribe la experiencia. Todos nuestros conceptos, incluso los más generales y abstractos, proceden de la experiencia (Hessen, 1965, p. 57).

Locke rechazó el postulado de las ideas innatas y que los sentidos escriben todos nuestros conocimientos; por ende, para él la sensación y la reflexión son las únicas fuentes del saber. En cambio, para Berkeley la realidad son las creaciones del yo; de modo que para él los elementos exteriores no son meras suposiciones, sino lo que se percibe es lo que se comprende por realidad (Enciclopedia T. C., 1996). Según Hume “todas las ideas proceden de las impresiones y no son nada más que copias de las impresiones” (Hessen, 1965, p. 59). Este principio, por una parte, establece el criterio de validez objetiva y asevera la comprensión del entendimiento humano al momento de estudiar los fenómenos físicos naturales; y, por otro lado, las ideas de estos pensadores permitieron dar una dimensión más realista al conocimiento humano, orientado prístinamente hacia la formación de la ciencia psicológica.

De igual forma, el mundo académico para las mujeres estaría acercándose cada vez más a lo empírico, ya que los estudios de Anna Morandi Manzolini y María Magdalena Petraccini evidenciaban y demostraban la constitución anatómica del ser humano; también el intento epistolar de la francesa Marie-Sophie Germain con Carl Gauss, aunque el príncipe de las matemáticas jamás le contestó. La intelectual gala demostró el Teorema de Fermat, explicando las superficies planas y los patrones geométricos que forma la música sobre las placas metálicas con arena (Díaz, 2018).

De manera análoga, la Ilustración también daría otra apertura al desarrollo del conocimiento, esta vez en materia política, y sería Locke quien fundamentaría que “la sociedad se origina en un pacto entre los hombres, por el que éstos se someten a la voluntad de la mayoría; pero los gobernantes sólo actúan por mandato popular y son responsables de su actuación” (Tejedor, 1999, p. 188). Dicho argumento liberalizaría y contrapondría las estructuras de la epistemología absolutista, tal como en los tiempos de Lutero, puesto que cuestiona las bases teóricas del Derecho Divino y del racionalismo escolástico. Gestándose las ideas liberales, manifestadas en la prosa de Montesquieu, Rousseau y Voltaire, y declamadas y concretadas durante el proceso de la Revolución Francesa. Un ejemplo de ello lo enunciaría Georges-Jacques Danton:

Hemos roto la tiranía del privilegio. Hemos cortado de raíz la corrupción. Eliminando aquellos poderes que ningún hombre tiene derecho de ejercer. Hemos acabado con el monopolio del nacimiento y de las riquezas en todas las provincias del Estado. En nuestras iglesias, en nuestro ejército, en todo este vasto complejo de arterias y venas que se alimenta de este magnífico cuerpo que es Francia. Hemos declarado al hombre más humilde igual al más grande. Y hemos ofrecido a los esclavos la misma libertad que ganamos para nosotros mismos. Encomendamos al mundo que prosiga con la tarea de construir el futuro con la misma esperanza que tuvimos nosotros. Hemos ganado más que una victoria en una batalla. Más que las espadas, los cañones y la caballería de Europa,

y esta inspiración, esta visión de todos en cualquier lugar, este anhelo, esta sed, nunca puede ser sofocada. No hemos vivido en vano (Enrico y Heffron, 1989).

Por consiguiente, las materialidades de estas ideas estuvieron concentradas más allá de las fronteras galas, expresados en los magnos escritos de la Declaración de Derechos de Virginia (12 de junio de 1776), la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América (4 de julio de 1776), la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana (5 de septiembre de 1791), la Constitución Francesa de 1791 –promulgada el 14 de septiembre del mismo año–, y las Actas de Independencia de los Estados que lucharon por su independencia en el Nuevo Mundo. Del mismo modo, la burguesía, el señorío terrateniente y el criollismo latinoamericano cambiarían el modelo absolutista por un paradigma de liberal. En este proceso histórico y epistemológico destacan las consejeras y militantes de las 13 colonias inglesas Martha Washington, Abigail Adams, Betsy Ross, Mercy Otis Warren, Molly Pitcher, Sybil Ludington, Phillis Wheatley, Hannah Adams, Judith Sargent Murray, entre otras; años más tarde, en Latinoamérica resaltarían los nombres de la estratega Micaela Bastidas Puyucahua, la teniente coronel Juana Azurduy, la consejera Javiera Carrera y Verdugo, la espía María Ignacia Rodríguez de Velasco, la militar Manuela Sáenz de Vergara y Aizpuru, entre otras. Pero los esfuerzos femeninos no serían respetados por el poder político y *heteronormativo*, por parte de los Padres Fundadores y de los caudillos hispanoamericanos.

En paralelo a estas estructuras sociopolíticas, y de la materialidad violenta del pensamiento ilustrado en América, en Europa se discutían las innovadoras y transformadoras ideas epistémicas de Kant. Él postuló que si la razón es realmente capaz de reflexionar y comprobar la existencia, causa y consecuencia de los objetos en el mundo, la experiencia no es suficiente para su explicación; aunque, si bien conocemos en función de ella, pues el ser humano –como ser racional– está dotado de facultades que le permiten aprehender los datos provenientes de los sentidos

y, por lo tanto, conocer. Tales facultades son las de espacio y del tiempo, lo cual Kant (2008) asevera que:

Para toda experiencia y posibilidad, hace falta entendimiento; y lo primero que éste hace no es aclarar la representación de los objetos, sino hacer posible la representación de un objeto en general.

Ahora bien, esto ocurre porque el entendimiento traslada el orden temporal a los fenómenos y su existencia, reconociendo a cada uno de ellos, con el carácter de consecuencia, un lugar determinado a priori en el tiempo, con respecto a los fenómenos antecedentes; sin lo cual, el fenómeno no concordaría con el tiempo mismo que determina a priori su lugar a todas sus partes. Esta determinación del lugar, no puede sacarse de la relación de los fenómenos con el tiempo absoluto (pues éste no es objeto de percepción) sino al revés, los fenómenos deben determinar ellos mismos, unos por otros, sus lugares en el tiempo y hacerlos necesarios en el orden del tiempo, es decir, que lo que sigue o sucede debe seguir a lo que estaba contenido en el estado anterior, según una regla universal (p. 154).

Este argumento corresponde al principio de la sucesión –ley de la causalidad–; es decir, a que todas las alteraciones suceden según la ley del enlace entre causa y efecto –lo que es muy similar a los planteamientos de Hume–. Kant además fundamenta las categorías, y que en cierta forma el ser logra comprender el objeto de estudio en cuestión a través de su cualidad, cantidad, modalidad y relación. En rigor, para toda interrogante que elaboremos de los objetos en cuestión, debemos considerar las categorías propuestas por el sabio germano, ya que estas no pueden ser respondidas a *posteriori* (posterior a), sino que se exigen conocimientos *a priori* (previo a) (Delius et al., 2000). En este sentido, Hessen (1965) argumenta que...

[...] si el pensamiento produce los objetos, como enseña Kant, las categorías resultan puras determinaciones del pensamiento, formas y funciones *a priori* de la conciencia.

Dos concepciones de la esencia de las categorías se hallan, pues, frente a frente: según la una, las categorías son *formas del ser, propiedades de los objetos*; según la otra, son *formas o determinaciones del pensamiento*. Aquella es la concepción realista y objetivista; ésta la idealista y apriorista (p. 128).

Retomando la concepción realista y objetiva de Kant, más las ideas de Locke y los avances de Newton, aparece una nueva forma de racionalidad para concebir la naturaleza. Empero, sería Kant uno de los primeros en introducir los planteamientos de Newton, en su publicación *Pensamientos sobre el verdadero valor de las fuerzas vivas* (1747), buscando una síntesis con la metafísica de las mónadas de Leibniz. En su análisis, Kant concluye que “el espacio es objetivo (no subjetivo) y relativo (no absoluto), y que su estructura es arbitraria (no necesaria)” (Tejedor, 2017). Más tarde, en 1770, reflexionaría y replantearía sus postulados, afirmando que “el espacio no es algo objetivo ni real, ni substancia, ni accidente, ni relación, sino algo subjetivo e ideal, que brota de la mente, según ley estable, como un esquema coordinador de todo lo sentido externamente” (Tejedor, 2017, p. 291). De igual manera se refiere al tiempo. Y esta sería la solución definitiva para Kant al problema del espacio, referente a la pugna teórica entre Newton y Leibniz. De ahí, Kant esbozaría que la idea de división de una ciencia particular es posible, tal como lo es la física. En palabras de Kant (2008):

[...] todo se deduce de una ciencia particular que puede llamarse crítica de la razón pura. Pues razón es la facultad que proporciona los principios de conocimiento *a priori*. Por eso es razón pura aquella que contiene los principios para conocer algo absolutamente a priori. Un órgano de la razón pura sería un conjunto de principios según los cuales todos los conocimientos puros a priori pueden ser adquiridos y realmente establecidos (pp. 39-40).

Dada esta posición epistemológica, es viable afirmar que conocer el objeto en cuestión, no es adaptarse al objeto, sino que estudiar el conocimiento es analizar al sujeto que está interaccionando con el objeto. Dicho argumento constituye las bases del méto-

do trascendental, aunque este tendría algunas variantes. Por ejemplo, en el conocimiento filosófico la metodología de estudio sería de lo particular a lo general, mientras que en el campo de las matemáticas se aplicaría lo opuesto (Mosterín, ver PDF en la referencia bibliográfica). A pesar de esta especificación, para Kant existe gran distancia entre la cosa en sí y el sujeto, que trata de conocerla. Por ende, el sujeto disfruta de la máxima preponderancia en el conocimiento, pero lo más importante no es el conocimiento de la realidad, sino cómo poder llegar a ese conocimiento, y de qué modo lo interpretamos. Según la investigadora Olga Jiménez et al. (ver PDF en la referencia bibliográfica), Kant vuelve a las entidades planteadas por Platón por medio de la autorreflexión y autoconcepción del espíritu, distinguiendo entre lo que se percibe y lo que se piensa, lo cual reformula sus definiciones lógicas.

Posteriormente, los seguidores de Kant instaurarían la corriente filosófica del *Idealismo alemán*. Estos intelectuales, postularían que las cosas y el mundo no son más que proyecciones de nuestro pensamiento, y que la realidad no sólo existe en el espíritu, sino que es formada por este. Es decir, que para los idealistas el mundo exterior no posee realidad alguna. Entre estos filósofos sobresalen: Johann Fichte, Friedrich Wilhelm Schelling y G. W. Hegel. El primero, asentó las bases del método dialéctico e interpretó la filosofía kantiana para reflexionar en torno de la teoría del yo (ser) y el no-yo (mundo) (Enciclopedia T.C., 1996), tratada en su estudio célebre *Fundamentos de la totalidad de la teoría de las ciencias* (1794). De esta obra se logran identificar tres axiomas: Tesis, Antítesis y Síntesis. Según Tejedor (2017), se deducen las tres categorías fundamentales: realidad (Yo), negación (no Yo) y limitación (yo y no-yo limitados). En rigor, Fichte construye la realidad a partir del *Yo infinito*, luego lo reconcilia con las contradicciones y, finalmente, incluye al Yo individual en el Yo infinito.

El segundo, F. W. Schelling, aportaría que *Todo lo que es, es en sí Uno* –aunque el *Uno* procede del *Yo absoluto* de Fichte–, y es la unidad o identidad de las polaridades constitutivas del pensamiento y de la autoconciencia. De esta manera, Schelling

postula que “[...] sobre lo absoluto no sólo se puede especular, sino que es accesible inmediatamente en la “intuición intelectual” [...] facultad oculta, maravillosa, de recogerlos en nuestro interior frente al paso del tiempo, para contemplar ahí bajo la forma de la inmutabilidad lo eterno en nosotros” (Deliuss et al., 2000, p. 79). Desde esta mirada, Schelling teoriza una subjetividad como principio de la totalidad del mundo. Idea que es posible homologarla con los postulados de Hume, tal como lo explicita el filósofo chileno doctor Raúl Velozo Farías (2007),

[...] para Hume, la idea de un yo invariable e inmutable, es absurda. Esto se debe a que, si existiese una impresión directa de un yo simple e invariable, esta impresión debería ser simple e invariable, pero aún cuando el sujeto reflexione en sí mismo, aún cuando busque con atención una impresión de yo, lo único que encontrará será una sucesión fugaz de impresiones e ideas. Por lo tanto, nunca podrá obtener la impresión de un yo puro, solamente una percepción de él (pp. 141-142).

Mientras que G. W. Hegel, en sus últimas palabras de vida, argumentó que “Sólo una persona me ha entendido, y ésta tampoco me ha entendido” (Fina, 1973, p. 189), reafirma la vinculación entre el intelectualismo y la indiferencia comunicativa que estructura el entendimiento humano. Sin embargo, para muchos autores las obras de Hegel serían la base suprema del Existencialismo, el Marxismo, la Fenomenología y el Historicismo. Dichas corrientes se constituirían en los acontecimientos ideológicos desarrollados a lo largo del siglo XX, en especial por la relación entre el sujeto (ser) y el objeto (Estado), lo cual expondría que

[...] el Estado es la encarnación de la voluntad universal, un fin en sí mismo, no un simple instrumento del bien común. Sólo en el Estado encuentra el individuo su plenitud, y toda moral se reduce a obedecer las leyes del Estado (Fina, 1973, p. 192).

Por lo tanto, el ser no es libre por naturaleza, tal como lo planteaba Rousseau, por el contrario es el espíritu del Estado quien

podrá limitar la libertad inexistente. Es más, sin el Estado la libertad del ser no es más que un onirismo de la realidad. De esta forma, para comprender la epistemología de Hegel en la esencia de sus ideas –independiente de lo que se constituye el Estado–, este le atribuye lo absoluto a la totalidad de todas las determinaciones racionales del pensamiento, interpretando que el espíritu es un objeto para sí y en sí mismo reflexionado. En consecuencia, el espíritu absoluto se encuentra al traspasar las fases de separación, contraposición y alteridad (Deliuss et al., 2000). Asimismo, parafraseando al investigador Luis Mariano de la Maza (2015), Hegel alude al espíritu como es definido sustancialmente por el ser humano, distinguiéndose de la realidad material y de la vida vegetal y animal. De igual manera, el espíritu no se reduce a la capacidad de conocer o razonar en la comprensión del mundo, sino que implica en las capacidades de salir de sí, de trascender los límites de su ser finito y abrir paso a lo infinito; es decir, al Espíritu Absoluto.

Por otro lado, Hegel (2019) también manifestaría su preocupación por el desarrollo de la filosofía y, por ende, su extensión hacia la epistemología, en sus *Escritos Pedagógicos*, argumentando que la transmisión del conocimiento se debe establecer mediante dos líneas de estudio:

- i. De las materias de enseñanzas, subdivididas en tres clases:
 - a. Clase inferior (*Unterklasse*): trata el conocimiento de la religión, del derecho y de los deberes. A su vez se indica que se puede iniciar a ejercitarse el pensamiento especulativo por la lógica.
 - b. Clase media (*Mittelklasse*): trata la Cosmología, la Teología natural en conexión con las Críticas kantianas, y la Psicología.
 - c. Clase superior (*Oberklasse*): trata la Enciclopedia Filosófica.
- ii. Y el método de enseñanza:

[...] la enseñanza de la filosofía en las Universidades no puede conseguir lo que tiene que conseguir –una adquisición de conocimientos determinados– [...] que el pensar por sí mis-

mo ha de ser desarrollado y ejercitado en el sentido de que, en primer lugar, en ese estudio el material no importa y, en segundo lugar, el plantear el problema como si el aprender fuera opuesto al pensar por sí mismo, puesto que de hecho el pensar sólo se puede ejercitar en un material que no sea producto o una elaboración de la fantasía o alguna intuición, llámese sensible o intelectual, sino que es un pensamiento y, además, un pensamiento sólo puede ser aprendido mediante el hecho de que él mismo es pensado (Hegel, 2019, p. 90).

Desde esta perspectiva, inferimos que la propuesta del método de enseñanza de Hegel alude a que la Pedagogía no se instruye en el contenido de la filosofía, sino que se procura aprender a filosofar sin las comprensiones respectivas de los análisis que constituyen el conocimiento. Si ambas partes fuesen efectivas, el ser sería un intelectual completo, que entiende los pensamientos racionales sobre los objetos esenciales, las verdades universales, las categorías kantianas y otras apreciaciones del saber. En rigor, el sabio germano nos invita a aprender a pensar por medio de las representaciones y reflexiones más abstractas de lo que el ser puede desarrollar en su entorno académico, natural y cultural.

Es más, algunos argumentos expuestos por Hegel en una carta dirigida al Consejero del Gobierno Real de Prusia y Profesor Friedr. v. Raumer, el 2 de agosto de 1816, revelaría las falencias de la objetividad de estudio tanto de la filosofía como de la epistemología, al plantearse posibles ambigüedades del pensamiento del ser y de cómo estas eran transmitidas por una pedagogía que no se cuestionaba las diversas formas de adquirir el conocimiento; por lo tanto, Hegel tenía la impronta de asentar las bases necesarias para que la filosofía lograra cuestionar lo existente, siempre en función de una perspectiva epistemológica, lo cual pudiera contribuir al avance de la ciencia y finalmente al desarrollo de las estructuras más elevadas de la conciencia humana. Así, la figura de Hegel –considerado como máximo representante del idealismo alemán–, denotaría epistémicamente lo que conocemos como el Espíritu Absoluto, ya que responde a los cánones más rigurosos del racionalismo,

empleando la modalidad dialéctica, lo cual marcará un antes y un después en cómo estudiar las humanidades y, en especial, las ciencias sociales.

CONCLUSIÓN

En síntesis, en este breve alcance histórico sobre la epistemología se describe el aporte más significativo del desarrollo del conocimiento a través de grandes intelectuales, tanto hombres como mujeres, quienes generaron las bases y directrices para fomentar la comprensión del entendimiento humano. Así, cada hito epistémico marca un antecedente sustancial para teorizar distintos modelos epistemológicos. Sin embargo, las elaboraciones conceptuales de los filósofos y filósofas, científicos y científicas han contribuido con el máximo de sus esfuerzos a partir de los estudios del pasado, lo cual proyecta sus ideas y argumentos a través de su presente, pero que, lamentablemente, los imposibilita visualizar sus –posibles– errores en el futuro, ya que no lograron manipular la variable de la incertidumbre y, por ende, no accedieron a la transformación del conocimiento en su etapa temporal.

Frente a esto, y ante nuestra actualidad, es posible categorizar la línea temporal del conocimiento desde la Grecia clásica hasta el Idealismo alemán, a través de dos principios de la epistemología: el *Realismo Ingenuo* y el *Realismo Interpretativo*. Ambos *realismos* epistémicos no están conjugados, sino que responden, sincrónicamente, a los alcances históricos que constituyeron las bases del conocimiento por medio de los análisis respectivos de cada una de las disciplinas de estudio que no están sujetas a lo absoluto, sino a los cambios probables del sustento teórico entre la interacción sujeto-objeto. Así, en lo que refiere a los principios epistemológicos, cada uno de estos se definen a sí mismos a través de los cánones y conceptualizaciones. Respecto del *Realismo Ingenuo*, este concierne a las primeras investigaciones de la Grecia clásica hasta los experimentos de Galileo Galilei, lo cual puede inferirse que la ciencia (episteme)

solo puede ser tratada acerca de lo necesario y universal, la cual permanece oculta y puede ser descubierta, lo que procede a la definición y a la designación del significante (Tejedor, 2017). En otras palabras, en este tiempo se suscitaron los primeros axiomas, aforismos, sentencias y otras cualidades que dieron paso a las explicaciones más interpretativas de los fenómenos naturales, sociales y culturales. En lo que respecta al *Realismo Interpretativo*, este es posible situarlo desde las argumentaciones de Baruch Spinoza y Gottfried Leibniz hasta las complejas cavilaciones de Kant y Hegel; y, en paralelo, a los descubrimientos científicos, los movimientos intelectuales y culturales de la Ilustración, las manifestaciones por el reconocimiento de los derechos universales, las revoluciones liberales, las reformulaciones estructurales del concepto de Estado, y la extensión particular de otras disciplinas del saber. No obstante, en este periodo epistemológico, se evidencia una tendencia hacia la universalidad del racionalismo, considerando la singularidad del sujeto para teorizar, explicar y ejemplificar al objeto.

Finalmente, también es posible interpretar que el ser humano, espontáneamente, desarrolla el conocimiento cuando se plantea los problemas últimos de su existencia, arguyendo que “Todo lo real es racional, y todo lo racional es real” (Tejedor, 1999, p.44.), lo cual faculta al sujeto en buscar, persistentemente, la verdad en las distintas dimensiones que comprende del mundo. Dicha actitud sería la piedra angular para contextualizar la línea temporal de la epistemología, considerando las avenencias progresivas entre lo que desconocemos y lo que se intenta por conocer. Esto quiere decir que para toda definición e interpretación epistémica es muy relevante reflexionar acerca de las líneas de pensamiento en un periodo determinado, ya que sus premisas, supuestos y criterios pueden ser transformados en las próximas épocas universales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bunge, M. (2004). *Epistemología*. Barcelona, España: Siglo XXI Editores.

Cassirer, E. (2013). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Da Vinci, L. (2012). Pensamiento sobre la ciencia. En *Cuentos del Renacimiento italiano. Boccaccio, Maquiavelo, Lorenzo de Medici, Leonardo da Vinci y otros*. España: Gadir Editorial.

De la Maza, L. M. (2015). Sobre el espíritu en Hegel y Edith Stein. *Revista Teología y Vida*, 56(2), (271-289). Instituto de Filosofía Pontificia Universidad Católica de Chile.

Delius, C.; Gatzemeier, M., Sertcan, D. y otros. (2000). *Historia de la filosofía. Desde la antigüedad hasta nuestros días*. Reino Unido: Ediciones Konemann.

Descartes, R. (2009). *El discurso del método*. Traducción Jorge Carrier Vélez. España: Ediciones Brontes S. L.

Díaz, F. (2016). El primer experimento de Galileo Galilei, *Revista Latinoamericana de Ensayo*. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://critica.cl/historia-de-la-ciencia/el-primer-experimento-de-galileo-galilei>

Díaz, F. (2018). Mujeres en la historia de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Ensayo*. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://critica.cl/historia-de-la-ciencia/mujeres-en-la-historia-de-la-ciencia>

Enciclopedia Temática Consultora (1996). Tomo 4. Librograf Editora SRL.

Enrico, R. y Heffron, R. (1989). Palabras de Danton en el Tribunal Revolucionario. Parte II. Guión de *Historia de una Revolución*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=qMPRLi-chjVw&t=7266s&ab_channel=EliHutin

- Fina, O. (1973). *Gigantes de la filosofía*. México: Bruguera Mexicana de ediciones, S. A.
- Gacto, M. (2018). Una breve historia de la ciencia en la Academia de Ciencias de la región de Murcia. Recuperado de: <https://www.um.es/acc/una-breve-historia-de-la-ciencia/>
- Hegel, G. (2019). *Escritos Pedagógicos*. Santiago de Chile: Editorial Vosgos S. A., Colección Grandes Pensadores.
- Hessen, J. (1965). *Teoría del Conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada S. A.
- Hoffe, O. (2003). *Breve historia ilustrada de la filosofía. El mundo de las ideas a través de 180 imágenes*. Traducción de José Luis Gil Aristu. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Jiménez, O.; Vargas, J. M., Serrano, T. y Gálvez, M. *Introducción a la epistemología*. Instituto Hidalguense de Educación Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Recuperado de: <https://upnmorelos.edu.mx/assets/epistemologia.pdf>
- Kant, I. (2008). *Crítica a la razón pura*. Santiago de Chile: Ediciones Taimí.
- Kuhn, T. (2000). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Mosterín, J.: Kant como filósofo de la ciencia. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/24645/1/43868.pdf>
- Najmanovich, D. y Lucano, M. (2008). *Epistemología para principiantes*. Buenos Aires, Argentina: Era Naciente SRL.
- Pascal, B. (1988). *Pensamientos*. Santiago de Chile: Editorial Ercilla.
- Pozo, J. y Gómez, M. (2018). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid, España: Ediciones Morata S. L.
- Saldivia, Z. (2014). *Adiós a la época contemporánea*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores.

Saldivia, Z. y Díaz, F. (2020). *Lecturas de Epistemología*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores. Tejedor, C. (2017). *Historia de la filosofía en su marco cultural*. Chile: Ediciones SM.

Tejedor, C. (1999). *Introducción a la Filosofía*. Santiago de Chile: Ediciones SM.

Torretti, R. (1971). *Filosofía de la Naturaleza*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, S. A.

Velozo, R. (2007). Hume. Desde el Yo epistemológico al Yo Ético y Social. *Filosofía, Educación y Cultura*, (9). Universidad Santiago de Chile.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

Ensayo

IT [THE CASTLE] IS OLD, AND HAS MANY MEMORIES. TRANSGRESIÓN E IDIOSINCRASIA CULTURAL Y LITERARIA DEL ESPACIO EN LA TRADICIÓN GÓTICA

*IT [THE CASTLE] IS OLD, AND HAS MANY MEMORIES.
TRANSGRESSION AND CULTURAL, LITERARY
IDIOSYNCRASY OF SPACE IN GOTHIC TRADITION*

Autores

FRANCISCO JAVIER SÁNCHEZ-VERDEJO PÉREZ

Cómo citar este artículo:
Sánchez-Verdejo Pérez, Javier
(2021). "It [the castle] is old,
and has many memories".
Transgression and Cultural,
Literary Idiosyncrasy of
Space in Gothic Tradition.
Revista Thélós, 1(13), 67-89.
Santiago de Chile, Ediciones
UTEM.



**FRANCISCO JAVIER SÁNCHEZ-
VERDEJO PÉREZ**

 <https://orcid.org/0000-0003-1112-5995>

*Licenciado y doctor en Filología Inglesa
por la Universidad de Castilla-La Mancha.
Filiación institucional: Universidad Nacional de
Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.
Researcher ID: L-7534-2018. Correo electrónico:
fjsanchezverdejo@valdepenas.uned.es.*

Recibido: 20 de septiembre de 2021

Aprobado: 12 de noviembre 2021

Versión final: 12 de diciembre de 2021.

Resumen

Desde sus comienzos la literatura gótica estuvo estrechamente relacionada con la arquitectura... incluso mucho antes que con la propia literatura. De hecho, el espacio es uno de los elementos más destacados –incluso es un personaje– de cualquier producción gótica, como pretendemos mostrar a lo largo de estas páginas. La idiosincrasia del gótico se funde tanto con la tradición literaria como con el trasfondo cultural, pero también lleva dentro de sí una innegable capa de transgresión. La presencia del espacio en las producciones góticas conforma, por tanto, casi un personaje, que necesita ser analizado y estudiado como tal. Sótanos, castillos, subterráneos, cuevas... todos remiten a un simbolismo común: los lugares originalmente destinados al cuidado y protección pueden convertirse en cárceles mortales.

PALABRAS CLAVE

gótico,
transgresión,
espacio,
arquitectura

Abstract

From its beginning, Gothic literature was closely connected to architecture much earlier than to literature itself. In fact, space is one of the most outstanding elements –and even characters– of any Gothic production, as it is intended to show throughout these pages. The idiosyncrasy of Gothic is merged not only with the literary tradition and with the cultural background, but it also carries within an undeniable layer of transgression. The presence of space in Gothic productions conforms, thus, an almost character, needing to be analyzed and studied as such. Cellars, castles, basements, caves... all of them refer to a common symbolism: places originally intended for care and protection can become deadly prisons.

KEYS WORDS

Gothic,
transgression,
space, architecture

“It [the castle] is old, and has many memories, and there are
bad dreams for those who sleep unwisely”

(*Drácula*)

Horace Walpole (1717-1797) was the first to establish a union between Gothic style and literature. His obsession with his beloved Strawberry Hill miniature castle was the inspiration for *The Castle of Otranto* (1764) and the book's subtitle, *A Gothic Story*, marks the first time the term was used in a literary context. The adjective in the subtitle has a medieval connotation, indicating that the narration happened at a certain time. Walpole, Earl of Oxford, retired to an impressive villa at Twickenham in 1748, laden with Gothic elements, a sort of rococo version and ornamented with the characteristic severity of authentic Gothic.

Since the beginning of Gothic, the labyrinths and claustrophobic spaces have defined Gothic literature (DeLamotte, 1990). This space is normally represented by a castle, monasteries, convents, and prisons, often in ruins. Other Gothic works present this motif either as a physical element or as a claustrophobic sensation: in Maturin's *Melmoth the Wanderer* (1820), despite the fact that the word labyrinth does not appear explicitly, the reader feels its presence like a shadow; Faust openly expresses his condition as a living prisoner, wherever he goes and whatever he does; Hamlet already advanced this vision of the prison when referring to Denmark and the world; the first writers of the Gothic romance, who were mostly women, outlined the figure and character of the prisoner. In line with the feeling of helplessness and the impossibility of running away, one cannot forget Shirley Jackson's *The Haunting of the Hill House*, a XX century work (1959) but written under Gothic patterns with great mastery and faithfulness to the canons. The house has and takes on a life of its own, governing the fate of its inhabitants. Without the house, the plot would be invalid. This wonderful novel markedly influenced *The Shining* (1977) by Stephen King, as he himself acknowledged. Innumerable stories in which a

building takes on a special role could be cited, but it would be unfair to ignore “The Fall of the House of Usher”: the mansion gives its title to the narration, highlighting from the beginning the importance of this building, which becomes, as the story progresses, one more character, the most important. Here, the mansion = inner world equation is palpable. For José Monleón, the path that leads to Usher’s internal world “acquires all the characteristics of an exploration of the subconscious: the narrator enters the house and descends through its labyrinthine hallways” (1990, 27).

The conflicting roles that terror and horror harboured became the predominant struggle that early Gothic writers, such as Walpole and Radcliffe, used to magnify. This motif was not new. Literature from the Elizabethan period, particularly Shakespeare (1564-1616), used this motif to enhance the atmosphere.

In its most basic nature, the Gothic castle represents the fear of premature burial, of being buried alive; it is claustrophobia expressed in its most sublime degree. It represents a well in which the victims exhibit frantic activity but where their efforts will never lead them to salvation (Wright & Townshend, 2016). The notion of certain forbidden houses is as old as the human mind; suffice it to remember the name that Homer gives to hell: *Haidou domus*, the house of Hades. In fact, mental illness residences, brothels and convents have been identified as highly equivalent structures representing the metaphorical realm of denial of reason and human desire.

Physical space is essential to the psychological machinations of Gothic fiction (Liu, 2010, 135-142; Beckaert, 2019) and is used to invoke the feelings of fear, of concern, of being trapped and unaided, by both the characters and the reader (DeLamotte, 1990; Punter, 2016; 2019); in *Dracula*, Jonathan confesses (Stoker, 1989, p. 27): “When I found that I was a prisoner a sort of wild feeling came over me. I rushed up and down the stairs, trying every door and peering out of every window I could find... I behaved much as a rat does in a trap.” Not only does Jonathan feel alone, but he is also aware of his defenselessness. What is

more, it can be said that the architecture is alive, “It is old, and has many memories” (Stoker, 1989, p. 33), as if it had its own intelligence.

In any Gothic novel worth its salt, the heroine is locked up and confined with no apparent future prospects; in this case, both the architecture and the surrounding nature are responsible for performing the repressive functions of these works.

In the first half of the XVIII century the primary meaning of imprisonment that occurs over and over again in fiction is repression (Liu, 2010, 135-142; Beckaert, 2019). The socially destructive passions, a clear symptom of imbalance, are converted into submission by social institutions, madhouses, prisons, claustrophobic, and imprisoning spaces (castles, monasteries) that appear in Gothic (Punter, 2019).

At the end of the XVIII century the meaning of imprisonment became not repression, but burial, a meaning already present in the myth of Persephone. The dungeons house the deepest hiding places of the human mind, in which the unreasonable still clings to life. The images of incarceration and tyranny –images captured in ruins, a castle, a prison, a madhouse, or a monastery– had their correlation in the architectural monuments that housed and projected a real institutional power: Versailles, the Bastille, Charenton, the Conciergerie, Notre Dame, Rome’s Castle Sant’Angelo (see Cornwell, 2000, p. 28, for a more detailed enumeration).

The prototype of the castle began with the lady and room or residence formula. A psychoanalytic critique would discover an exact equation: the castle symbolizes the body (Punter, 2016). The Gothic novel combines the heroine’s fantasies about the castle with her fears of sex, of being raped.

Therefore, Gothic productions allow the body to be interpreted through the castle and the castle through the body. The castle admits a great variety of projections, mainly because it introduces dangers and because it adjusts to everything one can imagine inside it about darkness, fear and the unknown. The

castle defines a physical space that accepts many and different projections of the unconscious material (Punter, 2016). Thus, the Marquis de Sade expresses, in his work *Idée sur le romans* (1800 [1978]), this receptive function of the castle in a terribly explicit way: its main attribute is the isolation in which the heroine is completely controlled by someone, as well as separated from her loved ones. It is of interest to mention the words spoken by Laura (Le Fanu's "Carmilla") when all the inhabitants of the castle discover that Carmilla has disappeared; she lives in her own house, with her family and yet is isolated: "If my father's room has been at that side of the house, we would have called him up at once to our aid. But, alas! He was quite out of hearing, and to reach him involved an excursion for which none of us had courage." (Le Fanu, 1992, pp. 308-309).

Laura's words manifest that type of architecture used to be an essential part of the stories, another character. In this sense, one must take into account the vision that Richard Hurd provides in his work *Letters on Chivalry and Romance* (1762): "When an architect examines a Gothic structure by Grecian rules, he finds nothing but deformity... Gothic architecture has its own rules" (Hurd, 1963, p. 61).

The architectural language of castles, cathedrals, Gothic buildings as a whole is based on a movement of energy striving to reach the sky. The result is the observer's impression that it is really nothing compared to the building and grandeur of the universe (Hogle & Miles, 2019). At the same time, it represents a dark grandiosity, capable of creating an atmosphere of terror, playing with perception, imagination, and superstitious fear. Edmund Burke's treatise *A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and the Beautiful* (1757) goes deep into the connection between sublimity and terror. Terror, he states, "is in all cases whatsoever, either more openly or latently the ruling principle of the sublime" (1990, pp. 53-54).

Hugh Blair, in *Lectures on Rhetoric and Belles Lettres* (1783), introduces Gothic architecture as a source of the sublime: "A Gothic cathedral raises ideas of grandeur in our minds, by its

size, its height, its awful obscurity, its strength, its antiquity, and its durability” (Blair, 1976, 59). These sinister characteristics inspired by the Gothic building became an ideal for the Gothic novel. As the French critic Jean Roudaut says, “Pas un roman noir... sans un château”, that is to say, it is the architectural landscape... that forms one of the key defining features of the Gothic (Michelis, A., 2003, 716).

The *major locus* of the Gothic stories, the castle, was predominant in the initial fiction of this genre (Liu, 2010, 135-142; Beckaert, 2019). Decadent, desolate and full of dark passageways, the castle was linked to other medieval buildings—abbeys, churches and cemeteries—, which are often embodied architecturally (DeLamote, 1990, p. 17). These deteriorated structures referred to a feudal past associated with barbarism, superstition, and fear. The pleasures of horror and terror returned with the reappearance of long-lost architectural figures (Ronneburg, 2002; Smith & Hughes, 2012; Wright & Townshend, 2016; Punter, 2019). Chris Baldick (1992) observes: “The Gothic castle or house... is a house of degeneration, even of decomposition, its living-space darkening and contracting into the dying-space of the mortuary and the tomb”.

Thus, within all this personification, the castle threatens sorrows, agony, annihilation, disappearance and wishes. For his part, Le Fanu was acclaimed for his ability to evoke the sinister atmosphere of a haunted house (Wolfreys, 2005, pp. 177-81); and so, did Stoker, when Jonathan Harker reckons “The castle is a veritable prison, and I am a prisoner!” (Stoker, 1989, 26)

It is convenient to make a brief review about the physical location of the Gothic stories (Ellis, 2000; Killeen, 2014, 34-78; Wright & Townshend, 2016; Bacon, 2018). Gothic stories usually take place within a *schloss*. It is highly interesting to look into the word *Schloss*, which is permeated with unease, strangeness. The question the reader asks at the end of “Carmilla” is why this German word is never translated into English. In its vernacular, this word means castle, but it is also related to the verb *schliessen*, which means to close; therefore, a *Schloss*

is a lock. Consequently, not only does the reader find in this story a castle with its typical secret passageways, the chapel, the cemetery, the crypt and all that paraphernalia, but there is also a word that encloses...the entire castle encloses those that they take refuge in.

By identifying with the heroines, the authors not only make us complicit in their stories and experiences, but also create, from the very beginning, the same feeling of loneliness and isolation and, therefore, of helplessness, that the heroine feels. The fact of repeating and insisting on their physical situation produces a double effect: on the one hand the reader is prepared to accept what is told, since everything that happens to them is possible and almost justifiable; on the other hand, the feeling of compassion for them will be inevitable. Can there be anything more maddening?

The authors' manifest obsession with creating the sensation of anguish and isolation leads them to set the stories in an isolated mansion, in a desolated forest, the classic setting for a ghost story. The location of the palatial residence is not much more encouraging than the Karnsteins once were: "A vista opened in the forest; we were on a sudden under the chimneys and gables of the ruined village, and the towers and battlements of the dismantled castle, round which gigantic trees are grouped, overhung us from a slight eminence" (Le Fanu, 1992, p. 327).

The tremendous solitude of the places embodied in these works (a situation that implicitly seems to terrify the protagonists) and, therefore, the impossibility, at least apparent, of fleeing, is joined by the castle's own vampirizing effect, normally located in middle of a forest (Michelis, A. 2003, p. 5-22).

In the above referred stories, the castle accentuates the strength, the power of the monster and the weakness of its victim, since it is impossible for the victim to escape at the same time that she cannot ask for help from outside. In light of all this presentation of the landscape, architectural environment and solitude, we agree with Botting (1996, p. 58) when he states

that “The outside world invades the private, domestic sphere, turning a refuge into a place of dark menace”.

In this regard, it is worth recalling the close linguistic relationship between the Freudian word *Unheimliche* (the disturbing, the ominous, the uncanny, the strange¹) and the notions of home and domesticity contained in the words *Heim* and *Heimisch*. Anthony Vidler considers that there is a “general drift of the uncanny movement from homely to unhomely, a movement in most ghost stories where an apparently homely house turns gradually into a site of horror” (1994, p. 32).

Considering the high importance of domestic space, the strength of the Gothic production is compressed in the environment, the moment, and the place where the monster, the villain, stalks his victims (Michelis, 2003, pp. 5-22). The medieval castle represents a fortress –in the style of that featured in Maturin’s work, *Melmoth The Wanderer*– with a clear purpose: to maintain and intensify the power of evil. In a certain sense and as will happen to Jonathan Harker in *Dracula* where he is both guest and prisoner of the imposing castle, Laura (“Carmilla”) is a prisoner in her own house, in her own castle. As DeLamotte claims, the Gothic plot almost invariably involves women who cannot get out of the house” (1990, p. 10).

A threatening being, making characters feel like being caged, a gloomy castle, surrounded by mist, is one more character in history. A castle that is nothing but the gateway to another world, the world that lives within it and whose inhabitant is a being surrounded by darkness, not only the physical darkness of the castle, but the darkness of its reality, its history, its essence; the castle of no return from the folk tales, of which Cirlot (1998) discusses. Thus, the castle expresses an undeniable and inescapable power within Gothic history (Wright & Townshend, 2016).

1. Sigmund Freud, in *The Uncanny* (1919), expresses the double meaning of the German word *Unheimliche*, namely, what is unfamiliar, and, on the other hand, what is secret, what is hidden and remains out of sight.

In another masterwork, *The Mysteries of Udolpho*, full of imagination and terror, one observes the face of evil exemplified both in the wicked and in the castle: “Silent, lone and sublime, it seemed to stand the sovereign of the scene and to frown defiance on all, who dared to invade its solitary reign” (Radcliffe, 1980, p. 227). The castle appears as a powerful, tyrannical, and malevolent figure.

Cruelty occurs mostly in places where the dominance of the powerful is inescapable, indisputable (see Dyer, 1988, 56-7 for an analysis of the dormitory as a psychological space). The villain’s constant and increasing attacks seem to be inevitable, the resistance and the inability to escape are important elements for cruelty. By increasing the strength of the powerful and showing the passive victim, the castle helps generate and maintain the difference in power that helps make cruelty possible.

The castle as a metaphor for the mind is a cardinal image in Gothic literature. It can be understood in two ways: as the physical representation of the power of the evil being and its influence on the environment or as an extension of the interior and psychological space. The closed doors evoke the dark recesses of the protagonist’s mind (Punter, 2016; Wright & Townshend, 2016). As Eugene DeLamotte observes in her *Perils of the Night*, classic Gothic scenarios often involve a heroine trembling “at a door as footsteps approach. The door is locked, and she cannot open it” (1990, p. 29).

Emily Brontë would also show it in *Wuthering Heights* (1847), where there are many closed doors throughout the house: its inhabitants have many secrets, they want to hide. Therefore, the house moves from being a home to being a mere building, it is an eminently Gothic space, which leads to another landmark of the Gothic style: the dialogue between inner consciousness and outer space. The castle, the forest, the ruins are extensions of its inhabitants’ minds. All these reflect, preserve the evil presence.

The above can be read as a dream journey towards what Stoker describes as the place where “every superstition of the world is

gathered... as if it were the centre of some sort of imaginative whirlpool” (Stoker, 1989, p. 8).

In addition to everything previously commented on the castle and its projection on the work as the all-seeing and controlling eye on the plot and the characters themselves, it must be borne in mind that it is a decadent building that directly influences the atmosphere of the work. Its singularity is so important that if this architectural structure were eliminated, the machinery of Gothic romance would be touched at its foundational bases and lose its predominant and characteristic atmosphere. The castle emerged as a central point, a unique feature of early Gothic writings (Liu, 2010, pp. 135-142; Beckaert, 2019). While its accessory features capture the imagination, its architectural associations –accentuated by an overwhelming atmosphere– became a fundamental source of terror. This development from secondary paraphernalia to taking centre stage is achieved by giving terror and horror the privilege of being the two principles that are primarily responsible for evoking that atmosphere (Wright & Townshend, 2016). Joyce M. S. Tompkins (1932, p. 267), referring to the castles of Gothic fiction, writes: “usually... they have at least one ruinous wing, for decay was Gothic and picturesque, and the romance writers wished... to combine in their architecture the attractions of tyrannous strength and of melancholy”.

Simply put, the main purpose of the atmosphere is to spark the reader’s imagination. The atmosphere of the Gothic writings is certainly overwhelming. This is accomplished with the use of conventional Gothic rigging. Basements and secret entrances, underground passageways, false doors, and the inevitable marks of decay are replete with dire possibilities. The setting provides the physical location on which the narration operates and functions primarily for the purpose of evoking the atmosphere. The use of terror and horror awakens the sense of anguish by expanding intrigue functions and by oppressing thanks to architectural structure (Killeen, J Jarlath 2014, 34-78; Gehlot, Mishra, Trivedi, 2018, 121–129).

The close relationship between setting and atmosphere has its first roots in *The Castle of Otranto*, which firmly solidified the importance of terror and horror as the ruling principles of the atmosphere. From the beginning, Otranto is a complex castle devoid of ornate descriptions and excessive details. About its physical appearance, details are sparse. The castle contains several rooms, chapels and corridors, whose walls are adorned with ancestral portraits, a hall and galleries shadowed by darkness that conceal love and dark secrets. Underground passageways that lead to the Church of Saint Nicholas and a cave in the woods beyond the walls reverberate in the silence of their great darkness and wait for a heroine to escape to them in search of refuge.

Otranto is a formidable building. The scarcity of the details darkens the walls and blurs the bright colours, narrowing the physical structure and depriving the reader of the power of discrimination. The dark details of the physical structure itself carry with it a vague sense of the remote past exposing the canons of eighteenth-century society and offer the reader an uncertainty, accentuated by associations with barbarism, superstition, and harassment.

In *The Castle of Otranto*, the terror lies not in Theodore's fate, or in Manfred's evil determination, or in Isabella's nightly pursuit, but in Otranto's oppressive atmosphere and the inability to escape from it. The effects of the architecture of Otranto lead to the threatening nature of the atmosphere, mainly with the use of darkness. In a way, while Walpole's use of the supernatural is fantastical, his use of architecture is governed by darkness. The function of light for the purpose of obscuring is used by Walpole to obfuscate reality and allow terror to operate actively without being exposed to eighteenth-century scepticism. Most of the actions at the castle of Otranto take place in half light, with the light of a torch, the moonbeams breaking darkness. Diffused light evokes terror by obscuring the physical structure. Inside the castle, terror is found within the structure that forces confinement and seclusion.

Together with Otranto, another type of use of an architectural structure can be seen in Clara Reeve's *The Old English Baron* (first published in 1777 anonymously under the name of *The Champion of Virtue*), where the castle is an architectural element that evokes terror thanks to haunted rooms.

As so far seen, dark, feared, and full of terrible secrets, the castle was associated with several ruined medieval buildings, suggesting a feudal past closely related to superstition and fear. The triumph of terror and horror comes as a result of the emergence of the past, certainly vague and remote at the same time. Terror operates externally rather than internally, reducing space with architectural associations. The remote towers, the closed rooms, the dark corridors, and the underground regions not only physically imprison the main characters, but they compress the atmosphere.

Thus, the development of the castle motif clearly has its roots in Otranto. Walpole provided the primary lines, the underground passages, the chapel, the long and dark corridors, and the terror. Then many more authors would follow including Ann Radcliffe and *The Mysteries of Udolpho* (Davison, 2009). This work is set in Catholic Southern Europe, specifically in the Apennines with a plot and location certainly typical of the first Gothic romances. Ann Radcliffe transports the reader into a dark and sinister world. This supernatural world, from which heroin must escape is full of suspense and fear (Labourg, 2019). The author maintains the reader's interest by describing one surprising event after another.

Similarly, Dracula locks up Jonathan as if he were caught in a spider web, sucking his blood and life at the same time. Another example (not to mention more) will be the Hungarian countess Erzsébet Bathory (1560–1614), the Bloody Countess. The triad relationship vampire, castle and spider can be easily seen.

It is notable that towards the end of most Gothic works, the main characters converge next to a grave, where all the truth of the story will be unmasked. The tomb thus becomes the re-

ference point for solving the riddle; not only does it represent the forbidden regions of the soul, the area of the mind where our deepest impulses reside, but at the height of the novel, when its apotheosis comes, all the characters are brought before this crypt with the intention of destroying their hex. Once again architecture becomes complicit in the story and setting: “Under a narrow, arched doorway, surmounted by one of those demoniacal grotesques in which the cynical and ghastly fancy of old Gothic carving delights, I saw very gladly the beautiful face and figure of Carmilla enter the shadowy chapel” (Le Fanu, 1992, p. 332).

In these words, from “Carmilla”, the set seems to be taken from a film, where the heroine appears on scene as if illuminated by a spotlight. The erotic implications of the tomb, the grave, the coffin are clear. Desecrating graves, opening coffins in search of evidence of who knows what, evokes the action as voyeuristic and almost bordering on rape, which implies entering the privacy of a being who is already dead, who cannot defend himself and always under protection either from the church –“God grant that we may be guided aright” (Stoker, 1989, p. 362)– or the search for truth, or the desire to grant the dead eternal peace: “It seemed to be as much an affront to the dead as it would have been to have stripped off her clothing in her sleep whilst living” (Stoker, 1989, 197). So, eroticism comes from repression, or vice versa. Away from sunlight, from the world, from reality, cloistered and moldy, dark, smelly places, the human imagination has no limits and conscious repression is transformed into primitive but justifiable feelings. The words that Maud Ellmann exposes about Dracula can be extended to most of the Gothic works: “Every sacred space protected by barriers is broken open –bedrooms, tombs, asylums, and of course bodies themselves, which are repeatedly pierced, punctured, and penetrated” (Stoker, 1996. En: Sánchez-Verdejo Pérez, Francisco Javier, 2017, p. 531).

It is relatively easy to document that there was a veritable explosion of literature exploiting the motif of the grave in this period, especially in France. Thus, one can recall one of the

most famous melodramatic works on this subject, *Les Victimes Cloitrees* by Louis Maurice Boutet de Monvel –which would be later translated by Lewis–.² The discovery of the sepulchral depths, the fascination that can remain hidden in the deepest dungeons of institutions –it is enough to reread *The Monk* (1796), by Matthew Gregory Lewis (1775-1818)– without forgetting mental repression, ostensibly and almost exclusively dedicated to discipline and chastity. What remains hidden there is the result of forbidden, perverted, and deviant erotic behaviour through denial and repression.

The terms basement, castle, labyrinth, cavern, and cave share the same use and meaning. These concepts are an archetype of the maternal womb and, as such, appear in the myths of origin, rebirth, and initiation of many peoples. This luminous meaning slides towards another sinister one, given by the characteristics of these dens: shadowy underground cavities, with invisible limits, fearsome chasms, inhabited by monsters, that connect with the unexpected and dangerous world of the human unconscious. From this aspect, they symbolize the exploration of the inner self and especially of the primitive self, banished to the depths of the unconscious.

These places, due to their layout, their underground penetration, and the entanglement of their corridors –which evoke that of human entrails– is a preferential location for witchcraft practices. Caverns, as well as basements, perform similar functions (Killeen, 2014, pp. 34-78). In prehistory, the cave, often assimilated to a labyrinth or ritually transformed into a labyrinth, was both the theatre of initiations and the place where the dead were buried. To enter a cave is to return to the origin and from there ascend to Heaven (Jesus was born in one cave or grotto and was buried in another, from where he rose again). These possibilities of birth and initiation may explain the appeal that

2. We recommend and refer the reader to the work of Joyce Tompkins (1932, 267-284), where the author makes a truly interesting and masterful study of this type of literature and its connections and implications with the Gothic genre.

basements had for the not always naive protagonists of Gothic productions. They were excited about the reunion of the mother's lap or expected a forbidden love.

The labyrinth metaphor is crucial in the articulation of Gothic literature and romances. Horror, fears, confusion, and desires that the labyrinth reveals, and projects resides in the separation of all the social rules, as well as in the transgression of all the conventional limits. Labyrinths, like novels, seduce, incite, confuse, get rid of... They lead readers through paths that lead to doom. Labyrinths have to be circumvented in order to escape them (Botting, 1996, 80 *et passim*).

Originally, the labyrinth describes the Cretan palace of Minos, where the Minotaur is locked up and from where Theseus cannot leave without the help of Ariadne's magic thread. The labyrinth also represents the path that leads to the interior of oneself, to that kind of inner and hidden sanctuary where the most mysterious core of the person resides: the soul or the unconscious. The protagonist, and the reader too, like Theseus without Ariadne, can get lost, finding only dark walls and false exits. In this regard, perhaps one of the most significant journeys is that of Dracula. In this novel, most characters travel. The story opens with a character, Jonathan, who enters a world where the superstition of its inhabitants makes him doubt everything: the words he hears, his ideas, his preparation. The transition Jonathan=England is evident. Stoker makes a veiled exhibition not without irony of society in general: "I feared to go very far from the station... The impression I had was that we were leaving the West and entering the East" (Stoker, 1989, p. 1). Jonathan's nervous tranquility will be corroborated in Murnau's film, where Jonathan crosses the bridge on foot, confirming to us: "And when he had crossed the bridge, the phantoms came to meet him". This seems like a description not only of the castle, but also of its inhabitants.

Speaking of Dracula, it seems like Jonathan is caught in a cobweb while Dracula is the huge spider drinking blood along with life. These words weave a plot with terms that are sym-

bologically related: vampire, castle and spiderweb. Basements, caves, labyrinths, castles, refer to a common symbolism, that of the long-awaited maternal womb. However, places originally intended for care and protection can become deadly prisons (Michelis, 2003, pp. 5-22).

The cellars, the castles, the intimacies, the voluptuousness, the penumbra, the sexual pleasure, the isolation under the ground, and the security are numerous (sects have given themselves up to their erotic practices in fiercely closed places and whose doors, once inside, one did not even know where they were). In Gothic literature, the symbol of the cloister, of the prison (either in a real or metaphorical sense), the hidden place that hides the most important secret, represents the taboos of human society. The darkness of the Gothic experience serves to hide and represent in equal parts the indescribable, the unspeakable. The imprisonment adds loneliness, fantasy, incest, sexual perversion and isolation, repression, passion, and death, all of which are obviously Gothic features (Wright & Townshend, 2016; Wester & Aldana Reyes, 2019). In any case, the theme of incest, an anthropological taboo that is repeated as a recurring theme in some of the works of the period, is not exclusive to this work.

CONCLUSION

All the inaccuracies and vagueness typical of Gothic descriptions and settings are appropriate for these confusions and misinterpretations of external and internal mysteries (Killeen, 2014, pp. 34-78). For example, the heroine is isolated in dark places that lurk with countless fears (her life, her future). Then, according to the Gothic formula, her deep ignorance and insecurity gives way to the trust placed in that person seemingly superior to her. Metaphorically, the spatial location implies that its most sinister enemy is its own emerging sexuality; the web of dangers she must unravel implies her nature as a sensual woman (Schoch, 2012; Nabi, 2017).

Once authors begin to exploit the paraphernalia that one associates with the Gothic novel regarding the castle as a safe place, a sexual fantasy appears, represented from the point of view of interior space. Therefore, the Gothic building (whatever it may be) makes it possible to identify this construction with the body of a woman (Punter, 2016; Wolfreys, 2005, pp. 177-181; Wallace & Smith, 2009). Thus, it is convenient to remember that Carmilla prefers to sleep with her door completely closed, in part to be able to commit her misdeeds more freely, but also as a symbolic representation of her fear of “midnight invaders, and prowling assassins” (Le Fanu, 1992, p. 303), fear that her privacy will be violated. Laura, at first, is surprised by this attitude, but later she will imitate this action, citing certainly implausible reasons, “These wise measures taken” (303), at least if one considers her words at the beginning of the story.

Thus, as seen so far, the leitmotif of the Gothic will be a rich palette of different permeating currents that help outline its –shamefully– underestimated concern.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Bacon, S. (Ed.). (2018). *The Gothic: A Reader Synopsis*. Bern, Switzerland: Peter Lang Ltd.

Baldick, C. (1992). *The Oxford Book of Gothic Tales*. Oxford, United Kingdom: OUP.

Beckaert, J. (2019). *Novelising Architecture: Gothic Reflections between Literature and Architecture in Eighteenth-Century England*. Ph Diss.

Blair, H. (1976). *Lectures on Rhetoric and Belles Lettres*. London, United Kingdom: Strachan & Cadell.

Brontë, Emily. [1947]. *Wuthering Heights*. London : Zodiac Press, 1985.

Botting, F. (1996). *Gothic*. London, United Kingdom: Routledge.
Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgl->

clefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Farmytagenet%2Fpdsdata%2F%5BFred_Botting%5D_Gothic_(The_New_Critical_Idiom)(Book4You).pdf&cflen=1197397&-chunk=true

Burke, E. (1990). *A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and the Beautiful*. United Kingdom: Adam Phillips/Oxford UP.

Cirlot, J. E. (1998). *Diccionario de símbolos*. Madrid, España: Siruela.

Cornwell, N. (2000). European Gothic. In D. Punter (ed.). *A Companion to the Gothic*. Pp. 27-38. United States: Blackwell.

Davison, C. M. (2009). The Female Gothic. In: *History of the Gothic: Gothic Literature 1764-1824*. United Kingdom: UWP.

DeLamotte, E. (1990). *Perils of the Night: A Feminist Study of Nineteenth-Century Gothic*. United Kingdom: Oxford UP.

Dyer, R. (1988). Children of the Night: Vampirism as Homosexuality, Homosexuality as Vampirism. In S. Radstone (ed.). *Sweet Dreams: Sexuality, Gender and Popular Fiction*. Pp. 47-72. United Kingdom: Lawrence & Wishart.

Ellis, M. (2000). *The History of Gothic Fiction*. Scotland, United Kingdom: Edinburgh UP.

Fairclough, P. (ed.) (1968). *The Castle of Otranto: A Gothic Story*. London, United Kingdom: Penguin Books.

Freus, S. (1919). *The Uncanny*. London: The Hogarth Press. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Ffuncanny.la.utexas.edu%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F04%2Ffreud-uncanny_001.pdf&cflen=4919840&chunk=true

Gehlot, K. et al. (2018) Literary Architecture. *International Journal of Research -GRANTHAALAYAH*, 6(10), 121-129. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v6.i10.2018.1169>

- Hogle, J. E. & Miles, R. (Eds.) (2019). *The Gothic: An Edinburgh Companion*. Scotland, United Kingdom: Edinburgh U. P.
- Hurd, R. (1963). *Letters on Chivalry and Romance*. Los Angeles, United States: Augustan Reprint Society.
- Horace Walpole. Recuperado en: <https://www.britannica.com/biography/Horace-Walpole>
- Jackson's, Shirley. (1959). *The Haunting of the Hill House*, New York: Viking press
- Killeen, J. (2014). Braindead: Locating the Gothic. In *The Emergence of Irish Gothic Fiction: History, Origins, Theories*. Pp. 34-78. Scotland, United Kingdom: Edinburgh UP.
- Labourg, A. (2019). Reconstructing Gothic Architecture in Ann Radcliffe's Novels: from Decorative Details to Picturesque Tableaux. *Polysèmes*, 21.
- Le Fanu, J. S. (1992). *Ghost Stories*. New York, United States: St. Merton's Press.
- Liu, Y. (2010). Gothic Architecture and Gothic Fiction: An Intertextual Approach. *Comparative Literature: East & West*, 13(1), 135-142.
- Maturin's, C. (1820). *Melmoth the Wanderer*. Irlanda: Archivald Constable and Company.
- Michelis, A. (2003). 'Dirty Mamma': Horror, Vampires, and the Maternal in Late Nineteenth-Century Gothic Fiction. *Critical Survey*, 15(3), 5-22.
- Monleón, J. B. (1990). *A Specter Is Haunting Europe: A Sociohistorical Approach to the Fantastic*. United States: Princeton UP.
- Nabi, A. (2017). Gender Represented in the Gothic Novel. *Journal of Humanities and Social Science*, 22(11), 73-33.
- Reeve's, C. (1977). *The Old English Baron*. United Kingdom: [s.ed.]

Punter, D. (2016). *The Gothic Condition: Terror, History and the Psyche*. United Kingdom: Univ. WP.

Punter, D. (Ed.). (2019). *The Edinburgh Companion to Gothic*. Scotland, United Kingdom: Edinburgh UP.

Radcliffe, A. (1980). *The Mysteries of Udolpho*. United Kingdom: Oxford UP.

Ronneburg, D. (2002). *The House as Gothic Element in Anglo-American Fiction (18th-20th Century)*. Munich, Germany: GRIN Verlag.

Sánchez-Verdejo Pérez, F. J. (2017) *How can I escape from this dreadful thrall of night*' pp. 523-533. En Representaciones del espacio hostil en la literatura y las artes. Santiago de Comportela: Andavira. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/331160966_%27How_can_I_escape_from_this_dreadful_thrall_of_night%27

Schoch, S. (2012). Gothic Monsters and Masculinity: Neutralizing the New Woman in Victorian Gothic Literature. *Explorations*, 15, 1-15.

Smith, A. & Hughes, W. (Eds.) (2012). *The Victorian Gothic*. Scotland, United Kingdom: Edinburgh UP.

King, S. (1977). *The Shining*. United States: Doubleday.

Sade, D.A.F. (1878) *Idée sur les romans* Paris:Librarie Ancienne et moderne et Edouard Rouveyre. Recuperado de:<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k86310006.texteImage>

Stoker, B. (1989). *Dracula*. United Kingdom: Oxford UP.

Stoker, B. (1996). *Dracula*, edited by Maud Ellmann. United Kingdom: Oxford UP.

Tompkins, J. M. S. (1932). *The Popular Novel in England 1770-1800*. United Kingdom: Constable.

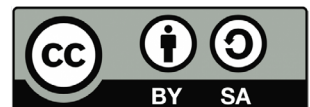
Vidler, A. (1994). *The Architectural Uncanny: Essays in the Unhomely*. Cambridge, United States: MIT Press.

Wallace, D. & Smith, A. (2009). *The Female Gothic. New Directions*. United Kingdom: Palgrave.

Wester, M. & Aldana Reyes, X. (Eds.) (2019). *Twenty-First-Century Gothic: An Edinburgh Companion*. Scotland, United Kingdom: Edinburgh UP.

Wolfreys, J. (2005). J. S. Le Fanu's Gothic. *The Cambridge Quarterly*, 34(2), 177-81.

Wright, A. & Townsend, D. (Eds.) (2016). *Romantic Gothic: An Edinburgh Companion*. Scotland, United Kingdom: Edinburgh UP.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

Ensayo

COMPRENDIENDO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: IMAGINACIONES EPISTEMOLÓGICAS, TENSIONES ONTO-POLÍTICAS

*UNDERSTANDING INCLUSIVE EDUCATION:
EPISTEMOLOGICAL IMAGINATIONS, ONTO-POLITICAL
TENSIONS*

Autores

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Cómo citar este artículo:
Ocampo, A. (2021).
Comprendiendo la educación
inclusiva: imaginaciones
epistemológicas, tensiones
onto-políticas. *Revista Thélos*,
1(13), 90-114, Universidad
Tecnológica Metropolitana.



ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

 <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>
Teórico y crítico educativo. Ph. D. en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación, Máster en Lingüística Aplicada (Universidad de Jaén, España), Máster en Integración Social de Personas con Discapacidad (Universidad de Salamanca, España), Filiación institucional: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Celei), Chile. Correo electrónico: aldo.ocampo@celei.cl.

*Recibido: 25 de octubre de 2021
Aprobado: 5 de noviembre de 2021
Versión final: 5 de enero del 2021.*

Resumen

La educación inclusiva no pertenece con exactitud a la regionalización signada como educación especial. Su razón teórica no focaliza estrictamente en la función de tal objeto, noción que sea dicho de paso, es infértil. Este constituye un objeto involuntariamente desconocido, incomprendido y perdido en las discusiones del campo, producto de la ausencia de debates más radicales en cuanto a sus formas metodológicas y heurísticas. El trabajo asume la necesidad que la educación inclusiva en tanto territorio heurístico aprenda sobre sus propios límites y la ausencia de límites sobre la razón que esta promueve, la que en sí misma, carece de marcos de teorización. Solo puede ser descrita bajo la noción de habladurías, que trabaja mediante un sistema de dependencia por suplementación que justifica uno de sus principales fallos heurísticos: travestización/mutación por mimesis de su voz-consciencia, a partir del calco del modelo epistémico y didáctico de educación especial.

PALABRAS CLAVE

epistemología de la educación inclusiva, imaginación binaria, crítica a la razón teórica, nomadismo teórico y transposiciones

Abstract

Inclusive education does not exactly belong to the regionalization referred to as special education. Its theoretical reason does not center strictly on the function of such an object. It is an object that has been involuntarily unknown, misunderstood and lost in the discipline discussions due to the absence of more radical debates regarding its methodological and heuristic forms. This work takes on the need for inclusive education as a heuristic territory to learn about its own "limits" and the "absence of limits" lacking a theoretical framework. It can only be described under the notion of 'hearsay' operating through a system of dependence by supplementation that explains one of its main heuristic failures: voice-consciousness transvestization/mutation by mimesis based on the reproduction of the epistemic and didactic model of special education.

KEYS WORDS

epistemology of inclusive education, binary imagination, critique of theoretical reason, theoretical nomadism, and transpositions

1. INTRODUCCIÓN. FRACASOS COGNITIVOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva tal como está concebida hoy es incapaz de proporcionar alternativas reales y respuestas alterativas a los múltiples ámbitos problemáticos que afectan a los engranajes de los sistemas-mundo que habitamos. El problema es que la trama argumental que sostiene sus significantes no presenta ideas radicalmente diferentes para aportar en la dirección del tipo de arquitecturas educativas y sociales que este proyecto de conocimiento demanda. Tal como está concebida –especialmente a través de un acto de represión heurística– es incapaz de pensar en una clave completamente diferente. Su potencial heurístico se encuentra desperdiciado, producto de una erudición sustentada en declaraciones a la ligera. La educación inclusiva no es una política de buenas intenciones, cuando es concebida en esta dirección consolida una racionalidad farisaica que se torna cómplice con sus múltiples *clichés*, descuidando su profundidad y complejidad. Otro nudo crítico reside en el enfrentamiento de reglas de inteligibilidad con las que diversos usuarios se manejan, son estas las que hacen que determinados planteamientos sean significados bajo una operación de *no-entendimiento*, para referirnos a su red objetual.

El tipo de hábitos de pensamiento y la imaginación facilitan una racionalidad sin referencias objetivas sobre su propia cognición. Más bien, actúan en términos de un sistema argumental trivial que puede ser descrito en términos de habladorías; lo que borra un cambio funcional en el desplazamiento de sus signos. Se asume una transformación educativa que es apresada por la forma prefijativa *pseudo-*, la que no es nombrada, mediada por una intensión individualista. Es esto lo que hace persistentemente del argumento más conocido sobre inclusión, la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial, en su dimensión pedagógica, y la imposición del índice de diversidad como sistema de asimilación, en términos onto-políticos. Se requiere de una gramática sustentada en otros desempeños epistemológicos para conceptualizar y dar forma a un cambio

radical en su trama analítico-metodológica y ético-política. La educación inclusiva es, sin duda, profundamente, un espacio intelectual y político.

Cuando dirigimos la mirada hacia otro lado, descuidamos dónde reside el verdadero valor de la inclusión. Su discurso más difundido mantiene intacta la empresa del esencialismo liberal y la estructura de funcionamiento de las injusticias concebidas en términos de opresiones y dominaciones, es decir, frenos al autodesarrollo y a la autoconstitución. Cuando confundimos lo especial como inclusivo incurrimos en un acto de feudalidad concebida como sistema de lealtad heurística que funciona con gran eficacia producto de un uso descuidado de sus conceptos, herramientas, prácticas organizativas y vocabularios que caracterizan sus principales tramas argumentales. Este campo necesita desarrollar hábitos críticos para examinar cada uno de sus ámbitos problemáticos, tarea que exige reconocer que, la mayor parte de los instrumentos conceptuales con los que nos aproximamos a sus imágenes, sentidos y alcances son herederos de las mismas estructuras que criticamos e intentamos derribar. Tal reconocimiento es un hábito de pensamiento crítico. El trabajo intelectual gira, entonces, en torno a un doble vínculo que reconoce que, es “esto es lo que tenemos y no tenemos más remedio que usarlos y cuestionarlos simultáneamente. Y así, el proceso de desarrollar hábitos críticos, hábitos de auto cuestionamiento, es un proceso que nunca termina” (Davis, 2018).

Pensar epistemológicamente la educación inclusiva es, en cierta medida, hacerse cargo de tal tensión, así como, desafiar las categorías y esquemas de pensamiento con las que hemos sido familiarizados y educados. A pesar de que constituyan parte de las bases de edificación de nuestro pensamiento. La educación inclusiva legitimada por la sabiduría académica convencional es una elaboración de la maquinaria del capitalismo global, esto la vuelve, en cierta medida, liberal y opresiva. A lo que Davis (2018), agrega: en “gran medida es el esfuerzo por hacer que la máquina funcione de manera más eficaz con aquellos que antes estaban excluidos por la máquina”, legitimando un orden por asimilación que mantiene intactas sus estructuras

de exclusión, opresión y dominación. Esta es una consciencia heurística que procede por sistemas de legitimación por reversión, una estructura cognitiva contaminada. Hasta aquí el significativo de lo inclusivo bordea una operación que se propone insertar a grupos mal llamados minoritarios, inscritos fenoménicamente al margen de la historia, en las mismas estructuras de funcionamiento excluyentes de la sociedad. A este proceso denomino: *inclusión a lo mismo*. Es necesario desarticular esta metáfora y estructura. La educación inclusiva necesita de un tipo de estructura teórico-político diferente, de un desempeño epistemológico otro.

Los fracasos cognitivos o errores en la producción del conocimiento son inherentes a toda actividad intelectual. El más célebre del campo es el que actúa por *subrepción* y *suplementación* del calificativo inclusiva por el de especial, devenido en la imposición de una voz-consciencia más avanzada de este último. En tal caso, la subrepción acontece mediante el atrapamiento de su consciencia heurística, así como, por travestización y/o suplementación. Al trabajar por suplementación, crea una supuesta racionalidad que parece disfrutar de una larga y productiva existencia. Nos enfrentamos, así, a la edipización de su red objetual. La educación inclusiva no pertenece con exactitud a la regionalización signada como educación especial, si esta errónea aproximación ha sido establecida se debe, en parte, a la incapacidad de los investigadores y profesionales para comprender e interactuar con su real objeto, así como por el propio territorio para hablar desde sí misma. Otro punto crítico documenta que tal objeto no puede ser definido en los paradigmas de ninguna disciplina actual, ni mucho menos, incorporado a ningún marco teórico y/o disciplinas consolidadas. Esto sería asesinar la fuerza del propio calificativo. La falta de claridad sobre la naturaleza de dicho dominio sigue siendo el punto más crítico y caliente.

A pesar de que el término inclusión sea ampliamente conocido tanto interna como externamente de la academia, al presentarse como un enfoque de amplio alcance produce un dilema que describe cómo múltiples académicos y profesionales creen

saber y/o conocer lo que es la inclusión, pero, ninguno de ellos sabe definirla con exactitud, incurriendo en respuestas diametralmente diferentes. Todos la conceptualizan de formas drásticamente diferentes. Otra tarea crítica consistirá en prestar especial atención a las condiciones que vuelven a sus afirmaciones de conocimiento comprensibles. Una lectura superficial nos conduce a la legitimación de la mimesis y del calco en tanto operación clave en la imposición del modelo epistémico de educación especial como nueva rostricidad de lo inclusivo. Tomar la educación inclusiva como educación especial, es repetir su mismo fallo. En oportunidades, las personas me dicen: “no entiendo tu argumento”, el problema no se trata de que un argumento sea mejor que otro, sino que, mi argumento desafía imaginativamente y con astucia las reglas de inteligibilidad sancionadas por la sabiduría académica convencional. De cualquier forma, el calificativo *especial* actúa en tanto función predicativa de un sistema de esencialidades heurísticas o en la jerga académica: *su reduccionismo persistente*.

Otro error de aproximación al campo está determinado por el tipo de criterios de definición ontológica. Si partimos de la afirmación que la educación inclusiva es un territorio heurístico que, tal como está concebido hoy, refuerza con gran énfasis la matriz de esencialismos-individualismos, devenido en una comprensión de la diferencia como atribución negativa y especular, lo que, en las políticas públicas del campo, ha funcionado a través de lo que denomino: *problema ontológico de los grupos sociales*. No es posible pensar la producción de las desigualdades desde una acción dialectal. En su reemplazo propongo asumir un enfoque relacional para destruir la imaginación binaria.

Los bloques de racionalidad tradicionalmente legitimados por la educación inclusiva han puntualizado en una comprensión ontológica erigida sobre los planteamientos del humanismo clásico, devenido en la consolidación de una matriz de esencialismos-individualismos, los que a través del principal fallo heurístico del campo: la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial, o sistema de edipización epistemológica, han contribuido a su reproducción silenciosa,

afectando, específicamente, a los criterios de legibilidad del ser en la experiencia escolar. Tal fallo de constitución dio como resultado la cristalización de una imaginación binaria, sintagma introducido por Bal (2021), en *Lexicón para el análisis cultural*, publicado al español por Akal. La teórica holandesa Mieke Bal entiende por *imaginación binarista* a un complejo cultural que materializa una clara política de *binarismo ontológico* (Ocampo, 2021). Una profunda comprensión de lo que supone el calificativo inclusivo, ha de resistirse a un efecto de toxicidad analítica proporcionada por este tipo de pensamiento. En su defecto, un análisis fino e intelectualmente complejo trabaja para suspender los sistemas de oposición total entre distintas formas de existencia.

La imaginación es la base de esta sección, concebida como una forma definida a través del régimen occidentalocéntrico para representar historias, sucesos o procesos culturales que, en el contextualismo de la educación inclusiva, permite problematizar los nudos ontológicos que el régimen *mainstream* ha validado. La imaginación siempre actuará como una forma de disponer la información a través de la cual lecturamos el mundo y sus deseos, es una forma de trazar los rumbos en la producción de otros desempeños epistemológicos. El uso que hago del sustantivo *imaginación*, inspirado en el trabajo de Bal (2021), se convierte en una estructura de pensamiento devenida material y subjetivamente en un singular discurso e ideología que moldea los usos ónticos de la realidad, de sus estructuras y espacios de relacionamientos y convivencialidad, con el fin de explicar cómo han sido representados semiológica, visual y políticamente diversas colectividades tradicionalmente atrapadas por el uso especular de la alteridad en la historia de la consciencia. Una de las tareas críticas que enfrenta hoy la educación inclusiva consiste en socavar la oposición binaria y la matriz de esencialismos-individualismos que caracterizan su discurso, a favor de un salto que impulse su potencia desde un férreo compromiso con el antihumanismo y el materialismo subjetivo devenido en una ontología procesal.

La inclusión como categoría de análisis puede ser descrita como un fenómeno amplio y no-fijo, a través del cual, leer diversas categorías, problemas, campos de trabajo y prácticas sociales y culturales. Son justamente los efectos de la binarización los que disfrutan de un bajo estatus de análisis en los debates de sus territorios heurísticos. La educación inclusiva se enfrenta a la desarticulación universal de la mente, cuya empresa sustenta su actividad de “autodefinición indicativa por negación” (Bal, 2021, p. 55), lo que en White (1973) se convierte en un dispositivo que explica cómo:

[...] determinados grupos humanos, ligados por la nacionalidad, la ciudadanía u otras identidades colectivas, para afirmar quiénes son sin tener que preocuparse de elaborar descripciones que podrían ser objeto de refutación. Incluso el otro rechazado no necesita definición; basta con señalarse a él o ella, y afirmar: “No soy como ese/a”. La imaginación hace el resto (Bal, 2021, p. 55).

El binarismo es clave para mantener vivo el problema ontológico de los grupos sociales, especialmente, la concepción de alteridad especular y negativa, denominaciones que refuerzan, sea dicho de paso, un *corpus* de hostilidades de diversa naturaleza. Para deshacer la estructura de pensamiento binarista es clave descentrar el efecto de autodefinición por negación, empresa sustentada en tres dimensiones fundamentales a juicio de Bal (2021, p. 55): a) la polarización, b) la simplificación y c) la jerarquización. Esta operación acontece de la siguiente manera:

[...] primero, la estructura contrapone dos categorías; luego, simplifica todos los matices para que formen un par y, a continuación, vuelve vertical la polarización horizontal, de modo que una de las dos categorías termina estando por encima de la otra. Esto allana el camino para el dispositivo de White. Una vez que una categoría este arriba, la otra se vuelve negativa, indefinida y vaga (Bal, 2021, p. 55).

La red objetual de lo inclusivo en su concepción *mainstream* documenta la presencia de un objeto aparentemente de cog-

nición sin un *corpus* de referencias objetivas; es decir, sin coordenadas de referencias requeridas a su verdadero índice de singularidad o halo cognitivo. Este campo devela una obstrucción en su razón teórica, metodológica, ontológica y categorial. La interrogante que emerge es: ¿cuáles son los objetos que representan o constituyen el aparato cognitivo de este campo? Una respuesta de-lo-posible reside en la razón que conoce su supuesta naturaleza teórica que, sea dicho de paso, aquello que la corriente discursiva *mainstream* del campo significa como *teoría* no es otra cosa que la ausencia misma de teoría; carece de una razón teórica. La educación inclusiva en esta visión es un objeto de cognición sin referencia a su verdadera cognición. Un juicio de inadecuación de su facultad cognitiva. Sus argumentos más conocidos se fundamentan en un sistema de confusión encubierta respecto de su verdadero objeto de conocimiento.

En adelante, concebiré a la circunscripción intelectual que designa lo *inclusivo* en términos de conmutador analítico. Bajo esta concepción, altera los caminos y las formas de análisis ligadas por la razón occidental. Aunque la idea de *educación inclusiva* constituya una elaboración occidental, a pesar y en contra de esto, trabaja fabricando un espacio en blanco generador de un texto alterativo de las estructuras de regulación y de los engranajes de los sistemas-mundo que habitamos. Su concepción en términos de aparato cognitivo occidental sugiere la remoción del *logos* siendo atravesado por diversos tipos de racionalidades. Para que todo esto acontezca, esta debe encontrar su voz-conciencia de sí misma. Aquí nos enfrentamos a un problema más agudo: la incompreensión de su índice de singularidad y, por consecuente, el desconocimiento de sus reglas y/o condiciones de inteligibilidad. Finalmente, es necesario que la educación inclusiva en tanto territorio heurístico aprenda sobre sus propios *límites* y la *ausencia de límites* sobre la razón que esta promueve, la que en sí misma, carece de marcos de teorización. Solo puede ser descrita bajo la noción de *habladurías*, que trabaja mediante un sistema de dependencia por suplementación que justifica uno de sus principales fallos heurísticos: travestización/mutación

por mimesis de su voz-consciencia, a partir del calco del modelo epistémico y didáctico de educación especial.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

El método empleado es el de revisión documental crítica (Flick, 1998). Constituye una de las principales expresiones metodológicas de base cualitativa, dedicada a examinar múltiples perspectivas, especialmente teóricas, ligadas a un ámbito de estudio especializado, documentando posturas, corrientes y escuelas de pensamiento procedentes de diversos campos de investigación destinadas a enriquecer la comprensión de sus objetos teóricos y de análisis. esta metodología enfatiza en el valor del contenido analítico concebida en tanto estrategia multiposicional que cruza una gran variedad de tópicos de estudios contingentes (como son cada uno de los temas que ensamblan este artículo). La dimensión referida al análisis documental externo se articuló en torno a un análisis bibliométrico de carácter internacional, iniciando con la determinación de las bases de datos observadas bajo el criterio de relevancia y significatividad científica en la intimidad de la comunidad investigativa. Las bases de datos seleccionadas para la datación de los trabajos vertebradores del estudio teórico presentado fueron: Scielo, Scopus, Open Science, Sage Journal, Proquest, Redalyc y Ebsco.

3. DISCUSIÓN

3.1. Obstrucciones en la comprensión de la razón teórica de la educación inclusiva

Durante los últimos años, una de mis tareas intelectuales, ha consistido en rastrear diversas clases de argumentos que posibiliten desestabilizar la concepción dominante sobre educación inclusiva ampliamente difundida a nivel mundial. La dominación de lo especial se convierte en un dispositivo que evita que

emerjan los signos definitorios del índice de singularidad de lo inclusivo. A este peculiar proceso de subyugación heurística denomino edipización del objeto de lo inclusivo. Metáfora que es mucho más compleja. Mi interés en los desarrollos epistemológicos de la educación inclusiva asume la tarea re-ordenadora de sus deseos, cuestión, que, en cierta medida, toma parte de la influencia de Gramsci. Actividad que destaca las contradicciones y ambivalencias de los procesos sociales, políticos y educativos. Regresemos a la pregunta por la razón teórica del territorio en discusión. ¿Qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de *teoría* sugiere determinar cautelosamente que tipo de teoría designa. La *inclusión* como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular: participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga.

El trabajo que presento en esta oportunidad debe entenderse como una *crítica* en la medida que examina las estructuras de producción del conocimiento y de la razón de lo inclusivo. El problema es que nos encontramos atrapados en un marco que no posee ninguna clase de imaginación teórica capaz de desafiar la diversidad de problemas que estructuran los engranajes del sistema-mundo y, por otro, la incapacidad para reconocer que el argumento más difundido es, infértil en sí mismo para producir la transformación educativa. Este es un argumento que se mueve entre la mimesis y la mascarada, entre el calco y la imitación y la resistencia al cambio, en cuanto a la fluctuación de sus ideas. Trabajo para infringir las reglas de la estructura falsificada de conocimiento sobre inclusión que hoy es legitimada con gran fuerza por la sabiduría académica convencional. Esta es una de las formas de sabotaje que he encontrado para interferir en sus reglas.

La educación inclusiva como dispositivo heurístico enfrenta cuatro problemas fundamentales, que oscilan entre lo ontológico, lo epistémico, lo metodológico y lo morfológico. Sumado a ello, podemos identificar que este es un espacio que es configurado a

partir de múltiples influencias, cada una de ellas, se desplazan incesantemente sin un rumbo fijo, conformando un desconocido *figural* y un espacio de meta-receptividad heurística. Este efecto de movimiento incesante –un devenir de aceleración– reside en lo más profundo de su orden de producción¹: lo diaspórico.

La interrogante por la naturaleza de su razón teórica focaliza estrictamente en la función de su objeto, noción que sea dicho de paso, no actúa siguiendo los presupuestos epistémico-normativos sancionados por los canónicos. Más bien, este constituye un objeto involuntariamente desconocido, incomprendido y perdido en las discusiones del campo, producto de la ausencia de debates más radicales en cuanto a sus formas metodológicas y heurísticas. Es, por ello, que enfrentan la compleja tarea de inscribirse en un marco más general de pensabilidad de sus dilemas definitorios. La comprensión de la educación inclusiva cuando se centra exclusivamente en torno a la figuración onto-semiológica heredada por lo especial –régimen especial-céntrico–, corre el riesgo de convertirse en un argumento neocolonial, que ha sido elaborado por el Norte Global y transferido arbitrariamente a diversas realidades fenoménico-estructurales-relacionales constitutivas del Sur Global. Estas son, sin duda, manifestaciones de la cooptación efectuada por la imaginación binarista² consecuencia del humanismo clásico, en cuanto forma de producción del ser occidental. Cuando incurrimos en el error de travestir lo especial con lo inclusivo, o bien, asumir que esta última, es una mutación más avanzada de la educación especial, nos encontramos en presencia de un argumento aparentemente cristalino que comienza a enturbiarse intensamente cuando nos interrogamos acerca de los verdaderos contornos de este terreno de investigación. Aquí nos encontramos en presencia de una razón farisaica. En efecto, “lo cierto es que por la corriente mayoritaria [*mainstream*] nunca

1. En adelante, leyes internas que trazan el funcionamiento del campo.

2. Recurro a la técnica del *préstamo* en esta oportunidad. Esta noción es acuñada por Mike Bal (2021) en su reciente libro publicado al español por Akal, titulado *Lexicón para el análisis cultural*.

han circulado aguas claras y tal vez nunca puedan hacerlo, Parte de la educación mayoritaria [*mainstream*] comporta aprender a ignorar por completo tal circunstancia, con una ignorancia sancionada” (Spivak, 2010, p. 14).

La epistemología de la educación inclusiva no tiene el propósito de desechar el ordenamiento teórico-conceptual de lo especial, más bien, reconozco que este se convierte en un *palimpsesto heurístico*³, algo que jamás podrá borrarse y de aquello que jamás podremos librarnos, ocupo esta expresión a la inversa de la retórica ordinaria. Su efecto, trabaja para explicar que será algo que retornará una y otra vez. Estoy en completo desacuerdo en que en aras de lo inclusivo (tal como sostiene parte del argumento liberal del campo) desaparezca la educación especial, sino criticarlo para desestabilizar sus regulaciones y referencias cognitivas, para interrumpir en sus lógicas de producción, las que trabajan en estrecha sintonía con las articulaciones del *logos*. Lo inclusivo nunca es el desplazamiento de los significantes de lo especial. Llegado a este punto, debemos preguntarnos acerca de los mecanismos de complicidad negativa y constructiva que de esta operación pueden emerger. Interesa encontrar el cambio de *alteración* de los signos, no de desplazamiento. Tomar lo especial como lo inclusivo es poner de manifiesto una singular represión heurística interna y externa en cuanto a su grilla de inteligibilidad, la que condiciona mediante una retirada de su significante. Un repudio que opera a nivel simbólico y lo real-formal de su estructura, operatoria que lleva implícita dos operaciones complementarias: la introducción de un argumento falso y la expulsión de este, mediante un peculiar movimiento de sus sentidos.

En tal trama argumental, la voz de lo inclusivo como expresión de su índice de singularidad queda edipizada, mientras que, la comprensión heurística queda constituida a través de un espacio en blanco altamente generador. El descubrimiento de la voz de lo inclusivo solo puede oírse por fuera de sus entendimientos

3. Concepto acuñado por el autor de este trabajo.

y audibilidades habituales sancionadas por sus estructuras de pensamiento. Este problema no es sencillo, especialmente, cuando los contextos de recepción y las gramáticas de educacionismo pedagógico nos han familiarizado irreflexivamente con este tipo de elaboración cognitiva que, para mí, no es más que habladurías triviales, sin una cognición aparente –ausencia de consciencia heurística–. Discúlpeme la crudeza de la expresión, ya estoy cansado de las simplificaciones que hacemos una y otra vez del sintagma. Descubro las reglas de inteligibilidad y las manifestaciones de su red objetual por fuera de tales argumentos. Retorna una vez más, la fuerza de la expresión: “exterioridad del trabajo teórico”, que tomo prestada de Chambers. Es necesario “modificar nuestros presupuestos en función del texto que estemos abordando” (Spivak, 2010, p. 21).

El problema de la razón de la educación inclusiva habita un registro en el que el proceder de su razón no se comprende, ni conoce. Una obstrucción en la razón que conoce su naturaleza teórica. En tal caso, se construye una razón, sin una cognición de sí misma, un objeto aparentemente sin ninguna referencia objetiva –es necesario encontrar las modalidades de control cognitivo sobre su red objetual–, legitima una grilla de inteligibilidad que “representa un objeto de cognición sin la referencia necesaria para la verdadera cognición” (Spivak, 2010, p. 22). Es el reino de su razón teórica lo que debemos cuidadosamente encontrar, “al conmemorar involuntariamente un objeto perdido” (Spivak, 2010, p. 14). A esto se agregan los objetos que sirven para delinear la cognición de lo inclusivo. Pero ¿cómo hacer que el objeto o, mejor dicho, su red objetual sea presa de un momento sublime y acceda a su voluntad racional? El estudio de la razón teórica del territorio impone un sentimiento de inadecuación sobre su imaginación al intentar superar el efecto de subrepción, esto es una estructura cognitiva que actúa por suplementación –modalidad de ocultamiento de la verdadera esencia del campo–. El problema es que el argumento que permite comprender a la educación inclusiva en su verdadera inmensidad teórica carece de una comprensión acerca de su deseabilidad heurística adecuada a su índice de singularidad.

En efecto, la educación inclusiva es un fenómeno educativo, el que no es producido epistemológicamente por la educación, sino que, tal como he documentado en trabajos anteriores, es informada por proyectos de conocimientos que escapan a la lógica intelectual sancionada por lo educativo.

Finalmente, quisiera reflexionar en torno a la siguiente interrogante: ¿edipización de lo inclusivo? En mi trabajo intelectual empleo este término por primera vez para examinar las formas de dictadura del significante y de la fuerza heurística de lo psico-como forma de regulación del dominio de lo psicopedagógico, estableciendo mecanismos de dominación. La edipización es siempre una forma de castración, de restricción o de control de algo, es también un sentimiento de inadecuación, de sentirse incomprendido, o bien, la posesión de una imagen desajustada, negativa o contradictoria. Para develar las formas de edipización de lo inclusivo a la sobreimposición del legado de lo especial se necesita de una insurrección conceptual contra las matrices genealógicas que establecen esta singular vinculación. Incluso el intento de liberar dicha trama de cadenas de vinculación suscita un mecanismo de desobediencia a sistemas de razonamientos restrictivos de su supuesta figura de autoridad genealógica. ¿Es posible sostener que lo especial marca una cierta clase de respeto edípico a lo inclusivo?, si esto fuese así, ¿de qué depende? Me interesa explorar formas que posibilitan la desedipización de lo inclusivo como sustrato medular de lo especial. La epistemología de la educación inclusiva propuesta por Ocampo (2017) asume esta empresa; es decir, la consolidación de una práctica de desedipización de sus formas genealógicas para encontrar su autenticidad y sus múltiples modos de existencia. Observo que tanto las formas de deconstrucción y desedipización consolidan estrategias alterativas para remover los rígidos patrones de imitación impuestos por la racionalidad del régimen especíalocéntrico, también conocido como el proceso de edipización.

¿Cómo reducir la fuerza del legado edipizador de lo especial? La figuración de lo especial ha funcionado ante el ausentismo teórico y metodológico –incluso mórfico–, ha actuado en el terreno de lo pedagógico como una máquina monumental e

intimidadora que hace que muchas cosas que emprendamos en el marco de la supuesta inclusión adopten un estatus de inadecuadas. Este sentimiento negativo que funciona en proximidad a una cierta clase de malestar o sentimientos de resentimiento que múltiples autores materializan criticando y satanizando la función de lo especial como praxis segregadora⁴. El uso que hago en este trabajo acerca de su función edipizadora no está interesada en este argumento, más bien inscribe su función en torno al sentido de desajuste analítico-metodológico que lo inclusivo experimenta a partir de su supuesto esquema de vinculación hereditario. Aquí la función de lo edipizador opera en términos de una cierta incomodidad heurística, un malestar de contextualismo epistémico, una represión analítica. Para ello, observo necesario producir un efecto de subversión edípica por una política intelectual fundada en deseos afirmativos, es una forma de desobediencia a la solemnidad del signo de lo especial y a su efecto de falsificación y dictadura de su significante.

La práctica desedipizadora de la educación inclusiva necesita de la construcción de una estrategia de doble desplazamiento. El primer aspecto consiste en superar y resistir a los modos rígidos y canonizados por las estructuras académicas y teóricas impuestas por formas especialcéntricas y normocéntricas propiedades de la matriz individualista y esencialista –proceso de edipización de lo inclusivo–. ¿Cómo quitar el piso al maestro edipizador? Una respuesta de-lo-posible gira en torno a la producción de estrategias de resistencia que en el caso de lo inclusivo se paga en relación con la ausencia de un campo construido oportunamente en relación con sus demandas epistemológicas, metodológicas, morfológicas, políticas, pedagógicas y ontológicas. Para ello será necesario desvincular el pensamiento y las trampas de dicho sistema de sustitución y efecto mimético. Es necesario practicar una transformación de las cadenas de aleación que apoyan el régimen especialcéntrico, la construcción de la trama heurística de lo inclusivo establece

4. Error interpretativo que emerge desde la estructura de conocimiento mixta de lo inclusivo.

relaciones y alianzas con hebras subversivas e irreverentes, proyectos de conocimiento que establecen formas de desvinculación con la voz de lo inclusivo.

3.2. Nomadismos onto-epistemológicos de la educación inclusiva

La educación inclusiva como territorio heurístico se encuentra atravesado intensamente por el movimiento, siendo esta una de sus principales condiciones de producción. El dilema es, entonces, construir conceptos intelectualmente móviles que ayuden a redescubrir su voz-consciencia y, con ello, acceder a la autenticidad que define su red objetual. No basta sostener que este es un territorio en permanente movimiento, sino, trabajar para encontrar recursos analítico-metodológicos móviles que permutan movilizar las fronteras de su trama edipizadora. La educación inclusiva es, en sí misma, un pensamiento nómada, un complejo ensamblaje no-dualista; algo que infunde movimiento y movilidad al corazón del propio argumento. El nomadismo epistemológico según Braidotti (2011), puede ser estudiado a través de tres dimensiones: lo conceptual, lo político y lo contextual; una forma auto-organizada de pensamiento, es algo que deshace la autoridad estática del pasado, régimen que imputa la subyugación de los signos de lo inclusivo ante la dictadura de lo especial-céntrico. Tal empresa consolida su actividad, según Braidotti (2011), a través de patrones de zigzag y líneas de vuelo, cuyo propósito consiste en desestabilizar el régimen dominante. El problema es que tal como la entendemos no altera fundamentalmente los términos que contribuye a poner en tensión.

El nomadismo y el diasporismo son dos propiedades que están incardinadas en lo más profundo del pensamiento epistemológico de la educación inclusiva. Difumina los límites de múltiples proyectos de conocimientos, devela una estructura dinámica y rizomática, marcada por conceptos e imaginaciones que no pueden ser reducidos a la dictadura del *logos*. Es algo que se

despliega a través del movimiento, es un saber que se ve afectado por la naturaleza dinámica de lo cognitivo. Otra tarea crítica de lo inclusivo trabaja a favor de “alternativas sostenibles y modos afirmativos de participación en el presente al vincular el acto de pensar a la creación de nuevos conceptos” (Braidotti, 2011, p. 8).

El espacio de receptividad heurística de la educación inclusiva se compone de múltiples saltos creativos de imaginación, es en esto donde reside la fuerza de (re)articulación de su red objetual, iluminando su campo de problemas más allá de sus clásicos sistemas de referencias a su supuesta identidad científica. Un espacio de viaje, diálogo e intercambio de múltiples intereses e intensas influencias a través de singulares formas de descifrar, contener y traducir una infinidad de recursos constructivos. El pensamiento epistemológico de la educación inclusiva es estructuralmente diaspórico y nómada (Ocampo, 2020). Ambas expresiones, constituyen formas que permiten superar el individualismo cognitivo y el esencialismo liberal, traducido como formas de pensamiento dual presentes en la intimidad del campo de lo inclusivo; es algo que

[...] pone en primer plano la fuerza de la afirmación como modo de empoderamiento tanto para la teoría crítica como para la praxis política. Esta es una distinción crucial e incisiva: mientras que el giro lingüístico produce una forma de constructivismo social: la materia está formateada y regulada por un código maestro: el pensamiento nómada conceptualiza la materia como autoorganizada y relacional en sus mismas estructuras. Esto significa que cada conexión nómada ofrece al menos la posibilidad de una relación ética de apertura hacia un potenciando la conexión con los demás. Cada relación es, por tanto, un proyecto ético indexado en la afirmación y la especificación mutua, no en la dialéctica de reconocimiento y falta (Braidotti, 2011, p. 3).

La dimensión política de la estructura de pensamiento nómada y diaspórico –leyes de funcionamiento del orden de producción de la educación inclusiva– imputa una visión no-unitaria del ser humano, trabaja para descentrar el binarismo ontológico

producido desde la matriz de esencialismos-individualismo sobre la que se erige buena parte del pensamiento occidental. Es una invitación a interpelar los límites de los significantes de la inclusión y sus estructuras de regulación. Braidotti (2011), sostiene que, lo político del nomadismo posee una fuerte impronta en la redefinición del yo tensionando las raíces de las múltiples identidades. En este punto, emerge otro tópico crucial que crea el proyecto de conocimiento en resistencia denominado *educación inclusiva*: la emergencia de otros modos de relacionamientos y dispositivos de producción de la subjetividad. Ambas afirmaciones en este trabajo actúan en términos de una *Nota Bene*, ya que es la pregunta por otros dispositivos de producción de la subjetividad, lo que ocupa buena parte del trabajo epistemológico de lo inclusivo, concebida como “un proceso socialmente mediado de relaciones y negociaciones con muchos otros y con múltiples capas sociales estructuras” (Braidotti, 2011, p. 4). Insiste la teórica feminista, agregando que, la emergencia de los sujetos sociales y, consecuentemente, los educativos, son formas externas al yo, pero que profundizan en la inmensidad de este. El yo es siempre una forma de poder afirmativo, sostendrá la autora. Tal como está concebida hoy la educación inclusiva, reproduce un *corpus* de limitaciones de comprensión ontológicas. La afirmación pensar global y actuar local proporcionada por el feminismo, es crucial para entender la afirmación de Ocampo (2018), acerca de la naturaleza de lo inclusivo: un complejo lazo que conecta lo *estructural* –reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad– y lo *micro-práctico* –conjunto de interacciones cotidianas–. Lo inclusivo es una compleja forma de producción de un sistema de subjetivación no-unitaria, sino nómade.

Si asumimos la pregunta por las raíces del nomadismo teórico, Braidotti (2011), aportará que esta recoge buena parte de la filosofía posestructuralista influenciada por el giro lingüístico de la semiótica, el psicoanálisis y la deconstrucción. Cada uno de estos campos, a su modo, intentarán derribar el código onto-político y los desempeños epistemológicos normativos que erigen buena parte del pensamiento occidental. El nomadismo

cambia las reglas del juego respecto del funcionamiento de la cuadrícula social y educativa ante la presencia de múltiples singularidades, operación que apoyada en el materialismo subjetivo desafía las figuraciones ontológicas legitimadas y sus criterios de legibilidad. Es una lectura acerca de la naturaleza dispersa y múltiple del ser, aquí, lo nómada es concebido en términos del “énfasis en la conexión íntima entre la crítica y la creación. En consecuencia, la crítica no es solo una oposición estéril, sino también un compromiso activo de la imaginación conceptual en la tarea de producir alternativas sostenibles” (Braidotti, 2011, p. 6). En efecto,

[...] la teoría nómada surge de estos supuestos fundamentales. Critica el interés propio, la tolerancia represiva y el conservadurismo profundamente arraigado de las instituciones que están oficialmente a cargo de la producción de conocimiento, especialmente la universidad, pero también los medios de comunicación y el derecho. Foucault (1975) señala explícitamente para la crítica la pretensión de la filosofía clásica de Ser una disciplina maestra que supervisa y organiza otros discursos y se opone a esta misión abstracta y universalista la idea de que la filosofía es solo una caja de herramientas. Lo que esto significa es que el objetivo de la filosofía como teoría crítica nómada es la producción de herramientas de análisis pragmáticas y localizadas para el poder relaciones en el trabajo en la sociedad en general y más específicamente dentro de sus propias prácticas (Braidotti, 2011, p. 6).

Si la educación inclusiva vincula nuevas formas de subjetividad, entonces, su poder reside en un doble vínculo que se mueve entre la creación y la actualización, surge de la crítica a los regímenes convencionales que delimitan la función onto-política de la diferencia y la singularidad, dos empresas que en lo educativo se encuentran teñidas por el pensamiento de lo idéntico y el esencialismo onto-metodológico. Una de las tareas epistemológicas y ontológicas de lo inclusivo consiste en romper la imaginación binaria (Bal, 2021) y las imágenes dominantes de pensamiento impuestas a través del legado del humanismo clásico. Una clara política ontológica para lo inclusiva en el

mundo actual surge a través de un férreo compromiso con el antihumanismo, concebido como dispositivo de pensamiento medular para sabotear afirmativamente las concepciones esencializadoras de la variabilidad humana sustentadas a través de la lógica de lo mismo. La inclusión es un dispositivo de activación de “la positividad de las diferencias como praxis afirmativa” (Braidotti, 2011, p. 7).

El campo de relaciones onto-políticas de la educación inclusiva subvierte la imaginación metafísica que define al ser y sus correlatos esencialistas-individualistas en la praxis educativa al reconocimiento de una ontología de lo menor –lo molecular– y de procesos –procesal según sostendrá Braidotti (2020)–. Estas últimas han de ser concebidas como poderosos dispositivos de subversión de los tradicionales regímenes de representación legitimados por el código metafísico canibalístico de occidente que convierte a la alteridad en una atribución restringida, especular y negativa. El punto de intersección entre lo menor y lo procesal reside en el materialismo, en el pragmatismo y en lo alterativo. “El principio central del pensamiento nomádico es reafirmar la naturaleza dinámica del pensamiento y la necesidad restablecer el movimiento en el corazón del pensamiento mediante la actualización de una visión del sujeto pensante” (Braidotti, 2011, p. 7). Lo inclusivo es un campo de complejas tensionalidades.

Si partimos de la afirmación que la educación inclusiva es un territorio de investigación y una circunscripción intelectual atravesada por cuatro problemas fundamentales que oscilan entre lo ontológico, lo epistemológico, lo metodológico y lo morfológico, entonces la comprensión de su dominio es un punto espinoso. Destruir las herencias de pensamiento que obstruyen una adecuada comprensión a cada una de estas dimensiones, exige, por decirlo menos, de mayor creatividad conceptual. El nomadismo epistemológico es clave en la transformación de la voz-consciencia de lo inclusivo, es un salto de imaginación y un recambio de sus desempeños epistemológicos; es una forma de pensar de manera diferente acerca de los ensamblajes del campo. Para ello se necesita de mayor creatividad conceptual.

4. CONCLUSIONES. LA FUERZA ONTO-POLÍTICA DE LAS TRANSPOSICIONES HEURÍSTICAS

Retomando la pregunta acerca del nomadismo y diásporismo epistemológico de la educación inclusiva inscribe parte de su respuesta a través del *movimiento* y la *movilidad*, condición de producción heurística clave junto al pensamiento de la relación, el encuentro y la traducción. Como condición de producción el movimiento se propone “construir conceptos intelectualmente móviles requieren una ética de codificación diferencial para los diversos modos y formas de movilidad” (Braidotti, 2011, p. 10). Los territorios de lo inclusivo pueden ser significados en términos de un espacio de multiplicación de complejidades, enfrentándonos a nuevos desafíos conceptuales, políticos y metodológicos; puntos que, carecen de un *corpus* de respuestas imaginativas. En palabras de Braidotti (2018), tal espacialidad opera a través de diversas ondas de transformación siempre en expansión. Es el movimiento lo que hace que su red objetual construya un sistema de historicidad del presente, un saber adecuado a las exigencias de nuestra época.

El nomadismo epistemológico forja un ensamblaje integrado por diversas clases de transposiciones, mutaciones y transfiguraciones de cada uno de los recursos cognitivos que crean y garantizan la emergencia de su saber –algo atravesado por múltiples capas–; operaciones que acontecen a través de saltos, giros, redoblamientos y traducciones inesperadas. Como tal, su orgánica actúa a través de un devenir de aceleración de sus recursos constructivos, develando formas específicas de movilidad que da cuenta de las “diferencias de poder entre las distintas formas, categorías y prácticas de movimiento” (Braidotti, 2011, p. 13), sumado a ello, la necesidad de innovar en sus herramientas de análisis es aprender a utilizar la creatividad como un sistema de sabotaje afirmativo. “El hecho de que la razón teórica esté ligada y sujeta a conceptos sobre las nociones esenciales hace que sea difícil encontrar representaciones adecuadas para los

procesos, fluye entre flujos de datos, experiencia e información” (Braidotti, 2011, p. 15).

Las transposiciones nos ayudan a dar cuenta de los diversos tipos de mutaciones que acontecen en la arquitectura heurística de lo inclusivo, actuando a través de relaciones dispersas –lo diaspórico– y policéntricas. Como estrategia analítica se convierte en un movilizador de una infinidad de recursos analítico-metodológicos. Braidotti (2006), define las transposiciones como una operación definida por el salto, la mutación, inaugurando diversas clases de multiplicaciones plurales. Si atendemos a la definición de la autora, observo como las transposiciones se constituyen en un aspecto indicativo de múltiples hebras que confluyen y ensamblan el aparato cognitivo de lo inclusivo. A esto, denomino: *enredos genealógicos*, múltiples hebras de pensamiento que modelizan el ensamblaje heurístico examinado en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid, España: AKAL.

Braidotti, R. (2006). *Transpositions. On nomadic ethics*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.

Braidotti, R. (2011). *Nomadic theory*. Nueva York, Estados Unidos: Columbia University Press.

Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 1-31.

Davis, A. (2018). *Utopías planetarias, conversación con Gayatri Chakraborty Spivak y Nikita Dhawan*. Recuperado de: <https://www.radicalphilosophy.com/article/planetary-utopias> [03 de marzo de 2021].

Flick, U. (1998). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada, España: UGR.

Ocampo, A. (2018). Prólogo. *Pedagogías de lo menor*. En A. Ocampo (comp.). *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile: Ediciones Celei.

Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Revista Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 27(13), 18-54.

Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva: tensiones neo-materialistas para un mundo desconocido. *Revista Psicología Em Fase*, 2(2), 1-23.

Spivak, G. (2010). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid, España: Akal.

White, H. (1973). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: FCE.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

Ensayo

LA ABOLICIÓN DEL DINERO PERO NO DEL INTERCAMBIO: CINE Y CIENCIA FICCIÓN

*THE ABOLITION OF MONEY BUT NOT OF EXCHANGE:
CINEMA AND SCIENCE FICTION*

Autores

JOAQUÍN CARDOSO

Cómo citar este artículo:
Cardoso, J. (2021). La
abolición del dinero pero
no del intercambio: cine y
ciencia ficción. *Revista Thélós*,
1(13), 115-135. Universidad
Tecnológica Metropolitana.



JOAQUÍN CARDOSO

 <https://orcid.org/0000-0003-0915-0489>

*Filiación institucional: profesor de Teoría y
Prácticas de la Comunicación I en la Facultad
de Ciencias Sociales de la Universidad de
Buenos Aires (UBA) y de Historia Sociocultural
del Arte en la Universidad Nacional de las Artes
(UNA).*

Correo electrónico: joaquin.cardoso@gmail.

*Recibido: 8 de octubre de 2020
Aprobado: 9 de noviembre 2021
Versión final: 5 de enero 2022*

Resumen

El análisis y comentario de la película *El precio del mañana* (nombre original: *In Time*), del año 2011, es la excusa para abordar la configuración dineraria en nuestra sociedad, caracterizada por la apariencia de independización de la moneda respecto de la referencia social a la que remite. Un somero repaso por autores y filósofos que pensaron en la cuestión del dinero, proyectado en una película de la contemporaneidad, es el objetivo de este artículo, con el propósito de colaborar al entendimiento tentativo de estos problemas siempre actuales.

PALABRAS CLAVE

dinero, fetichismo,
sociedad,
intercambio

Abstract

The analysis and commentary of the film *The Price of Tomorrow* (original name: *In Time*), from the year 2011, is the excuse to address the monetary configuration in our society, characterized by the appearance of independence of the "currency", of the reference social to which it refers. A brief review by authors and philosophers who thought about the question of "money"; projected in a contemporary film, is the objective of this article, with the purpose of contributing to the tentative understanding of these always current problems.

KEYS WORDS

money, fetishism,
society, exchange

INTRODUCCIÓN

A partir de la película *In time*, conocida en países de habla hispana como *El precio del mañana* o *Justo a tiempo*, intentaremos mostrar las configuraciones representacionales del intercambio económico en una sociedad *sin dinero*. Con los aportes de George Simmel y Walter Benjamin, sobre todo en lo referente a la participación subjetiva en una sociedad determinada¹, queremos reflejar, en la medida de lo posible, un análisis que enfrente la espiritualización humana posdineraria con la imposibilidad (¿antropológica?) de vivir sin intercambio de dinero. Es decir, aún aboliéndose el dinero tal como lo conocemos, sustituido por el tiempo, las particularidades humanas de significación y circulación reproducen las mismas *virtudes* y *vicios* de la sociedad anterior. Sin ser contrafácticos o meramente especulativos, teniendo en cuenta que la película no plantea el origen de esta abolición del dinero, por el grado de tecnologización consideramos que el relato es posdinerario (y no simplemente *libre* de dinero en el sentido de las utopías sociales del siglo XIX).

Para ello, tomaremos la historización (mínima) de las funciones de dinero desde la descripción fetichista en Marx a la espiritualización de Simmel, para proyectar sobre la sociedad una visión que conformó y configuró las mentalidades al menos en Occidente hasta nuestros días. Sea por la materialidad inherente al principio del metálico (por ejemplo, en la organización de las naciones) hasta el cajero automático, la red Internet o el *Bitcoin*, pondremos el eje en la película apocalíptica porque lleva al extremo las posibilidades del intercambio tecnológico de tiempo de vida. Nada menos que el tiempo, que se precipita como posi-

1. Fue Benjamin quien, forjando el concepto constelación (en colaboración con Theodor Adorno), permitió un método de análisis que comprime en un objeto toda la saturación de tensiones que es deber del analista de construir. No es posible por el espacio desenvolver las oscilaciones que se produjeron sobre dicho concepto pero, como dice en su famoso libro sobre el drama barroco alemán, “[...] cada idea contiene la imagen del mundo. Y a su exposición se le plantea como tarea nada menos que trazar esta imagen del mundo en su perspectiva” (En Vedda, 2012, p. 21).

bilidad ociosa a la limitación del tiempo laboral objetivamente contribuido por el desarrollo de las fuerzas productivas, en la película muestra su reverso: la depravación, la construcción de grupos mafiosos, la cosificación y alienación humana en un mundo que muere (valga la metáfora) y vive en el intercambio.

1. DINERO Y REMINISCENCIAS

“Según mi individualidad soy
tullido, pero el dinero me procura
veinticuatro pies, luego no soy
tullido; soy un hombre malo y
sin honor, sin conciencia y sin
ingenio, pero se honra al dinero,
luego también a su poseedor
[...] es la confusión y el trueque
universal de todo”.

Karl Marx, 1844.

Para trabajar sobre la película *In Time*, sus representaciones dinerarias y las variables de intercambio económico y social, tomaremos fundamentalmente la obra de Georg Simmel, estudioso alemán que en su célebre libro *La filosofía del dinero*, de 1900, apostaba a un análisis sobre la espiritualización del dinero y sus efectos en la vida social.

Con premura respecto de otros investigadores (como Walter Benjamin), pero décadas después de otros (Karl Marx), lo valioso en Simmel es que coloca el aspecto siempre problemático de la espiritualización en el terreno de lo mundano y el intercambio económico. El salto de lo cuantitativo a lo cualitativo permite pensar, influido por el carácter fetichista de la mercancía descubierta por Marx, todo lo que el dinero hace de y con nosotros. Simmel señala: “El dinero [...] puede colorear la vida con matices muy diversos, puesto que lo meramente formal, funcional y cuantitativo, que constituye su forma de existencia, encuentra

contenidos y direcciones vitales cualitativas” (Simmel, 2013, p. 560).

Estas duplicidades (espiritual/mundano, cualitativo/cuantitativo) visiblemente inspiradas en Marx, aparecen también, por su opuesto, cuando indica: “Las vidas de muchos seres humanos están caracterizadas por esta posibilidad de determinar, equilibrar, calcular y reducir valores cualitativos a otros cuantitativos” (Simmel, 2013, p. 528).

Esto es importante en nuestro trabajo porque, como veremos, cuando la película muestra el intercambio de tiempo de vida, sin moneda mediadora, hay una cuantificación del espíritu humano en valores intercambiables (la propia vida).

Otro de los elementos interesantes del trabajo de Simmel es la *enajenación* promovida por el intercambio (y por el orden social capitalista, en términos más generales). La profesora Marcela Visconti, al trabajar sobre este autor, muestra la dialéctica compleja de la voluntad y aquello que escapa a la voluntad en el manejo del dinero por parte de los sujetos: “[...] ¿qué supone esta expansión de la racionalidad del dinero al resto de las esferas? Enajenación, en el sentido que el individuo no controla en lo que está inmerso” (Visconti, 2019, p. 5).

Como esos ídolos de barro del paganismo descritos en el Antiguo Testamento², el dinero y la producción humana, en general, adquieren en el capitalismo una extrañeza que se vuelve en contra del productor como si adquirieran vida propia.

La comparación con Marx y Benjamin, además, no es ociosa porque los tres pensadores pusieron en un nivel de comprensión, hasta un punto inédito, esa reflexión filosófica de la esencia y la apariencia, el sujeto y el objeto, sobre un elemento propio de la división social del trabajo capitalista. El dinero, por su propia

2. Para estas metáforas nos inspiramos en el trabajo de Enrique Dussel sobre la *teología* en Marx. En Simmel también hay analogías religiosas (p. 526).

complejidad, es *democratizador* y tendiente a la homogeneidad, pero al mismo tiempo universal y local.

El carácter divisorio entre lo sagrado y lo profano, en el sentido que Durkheim (1912) y Eliade (1957) imprimieron en sus estudios sobre la religión, en el capitalismo se funde o aparenta fundir toda vez que suprime formas pretéritas (arcaicas) de producción. Pero, en esa fundición de inextinguible división entre profano y sagrado, las personas y las cosas se dividen aún más:

Las cosas y las personas se han separado. El pensamiento, la laboriosidad, la habilidad se han invertido en configuraciones objetivas, libros y mercancías y, así, han alcanzado la posibilidad del automovimiento, frente a la cual el progreso moderno en medios de transporte es solamente su realización o manifestación. A través de la movilidad impersonal se realiza completamente la diferenciación entre objetos y seres humanos, hasta alcanzar el punto culminante (Simmel, 2013, p. 548).

La paradoja *aparente* es que el orden social que inició el despojo del modo artesanal de producción por la producción en serie, introduce mecanismos de objetividad y subjetividad inéditos que requieren de un serio análisis, y así se ha hecho. Es decir, si bien personas y cosas se han separado, esto a la vez permite que cosas se transformen en sujetos y sujetos en cosas (reificación). Esta inversión, entre otras cuestiones, animan mágicamente al dinero, como núcleo por excelencia de esta mercantilización de la vida, y aparece por fuera del alcance y entendimientos humanos. Como dice Marx: “El dinero puesto bajo la forma de medio de circulación es moneda. Como moneda ha perdido su propio valor de uso; su valor de uso coincide con su determinación de medio de circulación” (Marx, 2009, p. 161).

De este edificio teórico se desprende tanto la “ausencia de peculiaridad” (Simmel, 2013, p. 560), como la *caída del aura* de Benjamin, en beneficio de la relación exhibitiva (la traducción a la obra de arte de valor de uso/valor de cambio) (Benjamin, 1989, pp. 4-6). Un pasado personal, sin determinaciones de

un orden social nuevo, es tumbado en beneficio de un nuevo orden que amplía las fronteras de su influencia económica y, a la vez, condensa oníricamente elementos de dinero que toman dimensión *aparentemente* independiente.

El dinero y su propia característica de equivalente universal es lo más liberador y restrictivo *al mismo tiempo*. Señalamos esta contradicción (aparente) porque veremos en nuestra pieza audiovisual elegida cómo la carencia de dinero en función de intercambio social puede ser bárbaro, liberador o ambos.

2. EL FRAGMENTO COMO TODO

El psicologismo que se atribuyó a Simmel en verdad fue el intento notable de este autor por colocar conceptos provenientes de estudios sociológicos o económicos en el destino, el interior, las representaciones y los fines de los individuos sociales. No por nada él mismo dice que “[...] los contenidos siempre fragmentarios del saber positivo tratan de completar una imagen del mundo por medio de conceptos excluyentes” y luego agrega “o referirse a la totalidad de la vida” (Simmel, 2013, p. 33). Simmel pensaba que buscando explicaciones profundas de fragmentos o aisladas comprensiones de la organización social de los sujetos podían explicarse filosóficamente concepciones espirituales de la vida en general.

Así como Marx se refería al ir de lo abstracto a lo concreto (Marx, 1980, pp. 150-151), y explicó el proceso de expropiación artesanal en el marco de la migración de artesanos y rurales para convertirse en obreros industriales, Simmel dice que en la maquinización de los procesos de intercambio mercantil se sintetiza la división del ser humano con aquello que produce. El dinero toma forma independiente y se vuelve contra el proceso que lo creó. La importancia de la observación y descripción minuciosa de eventos o cosas que a simple vista pueden parecer particularísimos, es que ellas análogamente o en forma simbólica condensan significaciones de la variedad social más amplia.

La *filosofía del dinero*, entonces, no excede en importancia a la determinada por sus causas económicas, sino que intenta explicar espiritualmente más allá del positivismo científico asociado a la observación experimental (es decir, que la fragmentación explique el mundo). Lo anterior, sin desmerecer la asociación que surge inevitable con el materialismo histórico a través de la epistemología simmeliana, que quiere echar cimientos sobre esa base metodológica ya formada, pero estimulando la iluminación sobre otros puntos. Hay una “reciprocidad sin fin” (Simmel, 2013, p. 39) con el marxismo en lo metodológico, pero la vida interior se encuentra alejada de la ciencia económica.

3. DESCRIPCIÓN SINÓPTICA DE LA PELÍCULA

“Un alma, una sola, vale tanto
como todas las monedas y los
créditos del mundo: en cambio
el dinero argüiría que [...] nada es
ajeno a su medida”.
Norman Mailer, 1972.

Estrenada en 2011, *El precio del mañana* (*In time*) es una película protagonizada por Justin Timberlake y Amanda Seyfried, dirigida por Andrew Nicol. Nos interesa como pieza audiovisual de análisis por los motivos que anunciamos sintéticamente en la introducción. Un relato distópico basado en una sociedad del futuro (año 2161), donde se desactiva el gen del envejecimiento humano, los hombres y mujeres que viven en esa sociedad a los 25 años dejan de envejecer y, pasado un año, mueren de un ataque cardíaco. El protagonista, Will Salas (Justin Timberlake), es un joven trabajador de una fábrica que vive con su madre. En un bar conoce a un hombre, inmortal, poseedor del secreto (secreto que, hasta este encuentro, solo conocen *los ricos*). Will Salas lo ayuda a escapar del jefe de la mafia. A partir de la trans-

misión de 100 años de vida a Will, el hombre muere y empieza la lucha por la venganza contra los ricos de Will.

La forma de eludir este destino es, con el reloj digital que llevan en sus brazos, conseguir *tiempo de vida* a través del intercambio comercial de tiempo. No hay más dinero, pero se desenvuelven en el argumento distintas situaciones (organización de mafias, robos, lucha por el poder del tiempo) que remiten exactamente a una sociedad con dinero y su circulación.

Lo que nos interesa destacar aquí, más allá de las críticas en clave marxista en torno a esta película³, son dos o tres variables, guiándonos por el trabajo de Simmel. En términos generales: 1) las características comunes a una sociedad con dinero (es decir, qué se repite), 2) virtudes y vicios de la sociedad sin dinero, pero sí con intercambio y 3) si la ausencia de mediación dineraria contribuye a una barbarización de la relación social. En lo particular, analizaremos dos aspectos del dinero en la película: *velocidad y circulación*, y ambas en relación con la mediación *mágica* del dinero o de la ausencia de él. Teniendo en cuenta las grandes preguntas que una formulación así permite, nos contentaremos con describir algunas cuestiones inmediatas.

4. VELOCIDAD

Resulta particularmente sugestivo que, ya desde el inicio del film, en el ambiente de Will Salas, el protagonista, un joven trabajador del gueto, sea una constante que la gente *corra* de un lado a otro. El correr, como metáfora, es una necesidad existencial de quienes, a ese lado del mapa, tienen como máximo *un día de vida* en sus brazos. Se dirigen hacia todos lados corriendo.

Como dice Simmel, respecto de esta relación temporal de apreciación diferenciada de aspectos psicológicos y modificaciones en la obtención o pérdida del dinero:

3. Nos referimos, por ejemplo, al artículo *Uso del tiempo, capitalismo y estructura social*, de Jon Illescas Martínez, en el blog *Sociología Crítica*.

Lo que experimentamos como la velocidad de la vida es el resultado de la suma y la profundidad de sus transformaciones. La importancia que alcanza el dinero en la determinación de la velocidad vital de una época determinada puede verse, posiblemente, en las consecuencias que tienen las transformaciones de las relaciones monetarias para las de aquella velocidad (Simmel, 2013, p. 595).

Inclusive, respecto de esta particular manera de los sujetos habitantes del gueto, Salas sobre todo, de dirigirse corriendo a todos lados, correspondería a la modificación de hábitos o costumbres que Simmel detectó cuando hay una incongruencia o desfase entre las alteraciones producidas por el dinero y la adaptación (o no) del humano respecto de ello:

La alteración del activo y del pasivo no se iguala psicológicamente de modo inmediato, [...] mientras no se produzca la nueva adaptación, el aumento correspondiente del dinero dará lugar a sentimientos continuados de diferenciación y a trastornos psíquicos, de modo que se profundizan estas diferencias y las contraposiciones dentro de las representaciones existentes, lo que acelera la velocidad de la vida (Simmel, 2013, p. 596).

La velocidad, característica de la espiritualización del dinero según Simmel, adquiere en la sociedad moderna rasgos existenciales. Es interesante pensar que aquí, en la película que nos ocupa, es tan importante correr como modo de vida que inclusive es síntoma de hábito y costumbre de la división social: cuando el protagonista va a New Greenwich, el pueblo donde se concentra la riqueza (o sea el *tiempo*), debe dejar de correr para que no lo confundan con uno del gueto. Aquí no corre el dinero, aunque la urbanidad corre (basta con ver en cualquier centro financiero mundial el ritmo del caminante; corren los sujetos (¡por su vida!). No aparece la mediación enajenada del dinero, pero sí el intercambio de tiempo que posibilita una transformación en sus propios cuerpos.

Una moza de New Greenwich le pregunta a Will Salas: “No eres de aquí, ¿no? Haces todo muy rápido”. La velocidad como distinción social –el ocioso rico, que contempla la concentración de la riqueza-tiempo en un mundo apartado al gueto, no tiene necesidad de correr–. En otro pasaje de la película, uno de los guardianes del tiempo, para hallar a Will entre la gente, le dice a su jefe “si le sobra tiempo, no tiene por qué correr”. El jefe responde: “Es una costumbre difícil de cambiar”.

En su libro *Técnica y civilización*, Lewis Mumford estudió cómo, con la introducción del reloj, se sintetizaron las formas de organización social impuestas por un elemento técnico de reciente invención, pero que refractariamente obedecían a *preparaciones culturales* previas. Ese concepto (preparación cultural) simboliza la importancia de la consecución de una idea o hábito social que luego, con el desarrollo productivo, parece armónico o natural, pero no lo es.

El clima posapocalíptico que retrata la película, en que la moneda de cambio no es el dinero sino el tiempo, permite visualizar –como muchas veces pasa con la ciencia ficción– elementos paroxísticos, pero no por eso menos tendencialmente verdaderos. En este caso, una sociedad que se organiza a partir del *intercambio de tiempo de vida* que, antropológicamente, podríamos decir, contiene todos los vicios y virtudes de la sociedad anterior donde el dinero era tomado como medio por excelencia de la circulación.

Como en toda sociedad de división de clases, la película muestra con mucha precisión quiénes viven en guetos (con carencias, con poco tiempo de vida), donde se desenvuelven negocios legales (como los préstamos de tiempo por parte de la empresa Weis, del padre de la protagonista que se enamora de Salas), milicianos (mafias organizadas que buscan gente con mucho tiempo para robarlos y/o matarlos). Además, se retratan sociedades de beneficencia que reparten tiempo gratis. En el lado rico, New Greenwich, Weis es el magnate por excelencia de una sociedad que acapara el tiempo, donde, como dijimos, la ociosidad y ampuloso nivel de vida obedece a la explotación del otro sector.

Estos elementos están presentes en una sociedad que, aunque sin dinero, se organiza bajo esas premisas desiguales.

Como dijo un investigador del trabajo y el dinero en el capitalismo:

Marx dedicó su *Miseria de la filosofía* a criticar la pretensión de Proudhon de superar al capitalismo mediante una economía del trueque que asegurara una justa ‘distribución’ de las mercancías, a través de una suerte de certificados o ‘bonos de trabajo’, que acreditara las horas invertidas en su producción. Pero los productos del trabajo necesariamente ocultan esta condición (o sea que pierden la ‘transparencia’) y adoptan la forma intransferible de mercancías cuando el intercambio se realiza entre productores privados independientes unos de otros (Rieznik, 2006, p. 30).

Es decir, que la fantasía de la cristalización de las relaciones sociales a través de la ausencia de la mediación del dinero-fetichismo, en realidad oculta que para producirse la división del trabajo tal como conocemos en el capitalismo contemporáneo, se debe opacar la relación entre los productores. Se trata de *la vinculación social de productores de trabajo, pero para la apropiación privada de ese mismo trabajo*. Esa función, que cumple con creces el dinero, como vimos con Simmel y también con Marx, espiritualiza las relaciones humanas, poniéndolas de revés, presentándose como *divinas*. No es intención de este trabajo sacar conclusiones determinantes, pero la *barbarización* de una sociedad como la de la película, si bien con nexos en la vida real de intercambio capitalista, creemos que obedece a la inexistencia del *dinero como mediador*.

5. CIRCULACIÓN

“No hagas tesoros en la tierra, donde la polilla y el orín corrompen”.
Mateo 6:19-20

El otro elemento en la película que nos interesa abordar es el de la *circulación*. El dinero, como sabemos, si no circula, muere. Es por esto que Marx dedicará gran parte de su trabajo a la explicación del pasaje de la producción a la circulación, porque es en la segunda donde se transfieren las capacidades mágicas del dinero, como si en la propia circulación se generara valor (fetichismo). Como dice Dussel: “el lugar de la producción como maldición, como la esencia del misterio, es lo que la fetichización de la circulación oculta” (Dussel, 1993, p. 122).

Por eso Marx, cuando en los Grundrisse (manuscritos) habla de la circulación del dinero como la circulación de la *sangre* en un *cuerpo social*, se refiere a este procedimiento de permanente circulación, sin el cual se detiene el sistema (Marx, 2009, p. 416).

Si bien en la película, la sociedad del año 2161 no tiene dinero propiamente dicho, la medida de valor (el tiempo) también tiene que circular permanentemente, porque lo contrario (la acumulación parasitaria) detiene el proceso. En un diálogo casi final entre Weis el magnate y Wall el trabajador, ambos se detienen en aspectos filosóficos que contienen estas premisas y otras. Por ejemplo, el magnate dice “para que haya inmortales, muchos tienen que morir”, y agrega significativamente que por más que le roben su fortuna “sacrificarán a una o dos generaciones, porque les venden la idea de que pueden vivir para siempre”. A lo que Wall responde que la gente “quiere vivir más, no vivir para siempre”, poniendo en consideración la desigual distribución del tiempo.

Es interesante pensar que esos diálogos sintetizan lo que siempre se puede atisbar en películas que problematizan (al límite) la sociedad existente: que el sistema es más fuerte, que todo intento de cambio puede llevar al riesgo de la desmoralización

total, etc. En este caso hay osadía inclusive con el verosímil cinematográfico⁴, por ejemplo, considerando el amor entre dos personas de distintas clases sociales (y que no fracase, a fin de cuentas).

Es interesante, nuevamente, recurrir a Simmel porque en la circulación condensa muchas de las actitudes de la vida contemporánea e incluso nos brinda analíticamente consideraciones que permiten pensar incluso, y en términos fantasmáticos, en una sociedad sin dinero. Como cuando dice: “Las vidas de muchos seres humanos están caracterizadas por esta posibilidad de determinar, equilibrar, calcular y reducir valores cualitativos a otros cuantitativos”, y luego añade, con perspectiva en los fines de nuestro trabajo sobre mediación o no del dinero y existencialismo: “Cuando las cosas se piensan en sus relaciones mutuas de modo inmediato –es decir, cuando no están reducidas al común denominador del dinero– hay una mayor tendencia a redondear y a dar una unidad por otra” (Simmel, 2013, p. 528).

Nuestras configuraciones subjetivas, a tanto tiempo de construcción de una sociedad “que universaliza el pan y las cadenas”, como diría Brailovsky sobre el mito de Abel y Caín (el sedentarismo versus el nomadismo) (Brailovsky, 2013), naturalizó la mediación dineraria como construcción e invalidó o transfiguró la existencialidad sin barrera que supondría (como en la película) una vida sin dinero, aunque con comercialización de vida.

Por ejemplo, los guardianes del tiempo que persiguen a los ladrones de tiempo, la visible banda mafiosa que monopoliza y centraliza el tiempo, de la cual los protagonistas pretenden escapar y tienen que combatir; la organización narrativa típica en buenos y malos, con el romanticismo inherente a la pareja protagónica, también es el relato inmemorial que remite a la figura de los oprimidos que luchan por su vida, no en vistas de

4. En términos de Metz, el verosímil es una restricción cultural a lo *decible* por los discursos anteriores, y, en el verosímil cinematográfico: “cada género tenía su campo de lo decible propio y los otros posibles eran allí imposibles” (1972, p. 20).

una transformación general de la sociedad, sino como supervivencia última de una sociedad que se descompone.

El dinero, para Marx, pero también para Simmel (que se inspiró en aquel), condensa la producción social de la mercancía (es decir, el tiempo de trabajo colectivo necesario para la producción de la mercancía) en su máxima expresión, en tanto reemplaza simbólica y materialmente la centralidad de la mercancía por el *universal* de todas ellas. Aquella famosa apelación de Marx a la literatura de Shakespeare (“la prostituta universal” de Los Manuscritos económico-filosóficos de 1844), le sirvió como figura narrativa explicativa del rol que viene a ocupar el dinero: el *equivalente universal* de todas las mercancías (inclusive la mercancía-fuerza de trabajo). Desde allí, la lógica universal del intercambio se *libera* del valor de uso y permite la creciente comercialización de la vida social por la economía de sus elementos.

Entonces, en esa división general del trabajo impuesta por el capital, el dinero en tanto síntesis condensadora de todos los fenómenos, permite la ampliación –temporal y espacial– de las sociedades, a la vez que la supresión de barreras feudales de producción anterior, y con ello la irremediable modificación contradictoria de todos los hábitos previos.

Aunque no sea un ejemplo de la modernidad, creemos que sirve de explicación del fenómeno sintetizador que genera el dinero como liberador: en el Nuevo Testamento se relata la secuencia en que Jesús violenta el templo por transformarse en “un nido de ladrones” (Mateo 21, pp. 12-17), en alusión a la comercialización en la puerta del mismo con monedas e intercambios.

Resulta sugestivo, a modo explicativo, y también como ejemplificación de la sustitución de la cosa por el signo, que dos autores disímiles como Terry Eagleton o John Dominic Crossan expliquen ese incidente como parte del intercambio lógico de animales en sacrificio (previo a la moneda) y la transformación de estos en valor de mercado (con monedas) (Eagleton, 2012 y Crossan, 1995).

Este carácter precapitalista no deja de ser ilustrativo de lo que luego, con sus propias vicisitudes y desarrollos, ocurrió con la mediación dineraria y los efectos subjetivos que explicamos anteriormente.

Sin detenernos en el *fetichismo de la mercancía*, clásico capítulo de la obra de Marx sobre las características religiosas del capital-dinero-mercancía, no podemos menos que nombrarlo teniendo en cuenta que la obra de Simmel se nutre de aquella, sobre todo para pensar la *espiritualización* del dinero en la sociedad moderna y el condicionamiento para la subjetividad de las masas. En el mundo que explica Simmel, en algunos casos antecediendo los objetos de interés propios con los de otro gran pensador de las ciudades, Walter Benjamin, si bien condicionados sus conceptos a la sociedad de masas industrial de occidente de principios de siglo XX, su legado permite pensar la conformación actual de las cosas. Todo esto con una actualidad de sus preceptos apabullante.

En el caso que nos ocupa, nuevamente, si la vida es lo que se ponía en juego en la contribución de tiempo a la producción de dinero (ejemplo, las 8 horas laborales de los obreros), suprimida la forma-dinero, el *intercambio de tiempo de vida* es existencial y cualitativamente diferente para la conciencia de los sujetos de esa sociedad determinada. Por un lado, como vimos, profundiza aspectos de la sociedad en la que el dinero existía y, por otro, como consecuencia de la barbarización social (al decir de Adorno-Horkheimer respecto del iluminismo (Crossan, 1998, p. 41), potencia la animalidad-humana en la lucha por la vida. También, y al mismo tiempo, reinventa el intercambio, aunque sin dinero-moneda.

6. CONCLUSIÓN NO CONCLUYENTE

“Gobernando el crédito
gobierna no solo el
mundo, sino también el
futuro de los hombres,
un futuro que la crisis
hace cada vez más corto y
decadente”.
Giorgio Agamben, 2012

Si no hay billete, ¿es factible seguir llamándole dinero? ¿Puede el dinero potencialmente ser un concepto que opere con una sobre-vida en una sociedad en la que ya no existe? ¿O el intercambio (literal) de tiempo es otra cosa? La abolición del dinero, por ejemplo en la sociedad aragonesa de la guerra civil española, ¿fomentó hábitos y costumbres sustancialmente diferentes, o la distorsión superestructural de una modificación radical de la estructura requiere otros componentes para la habilitación total de una sociedad liberada?

Sin pretender responder a tales preguntas en un trabajo de estas características, quedan planteadas para seguir reflexionando. En tiempos donde la moneda tal como la conoció, por ejemplo, Simmel, fue mutando hasta su virtualización (aunque aún no total), nos preguntamos cuántas de sus reflexiones son válidas en la actualidad.

Una pieza audiovisual como la película que trabajamos nos parece un buen anclaje como punto de partida ilustrativo para seguir reflexionando en torno a un tema que tiene tanto tiempo como la transformación cuanti y cualitativa de los sujetos y objetos en bienes transferibles. Por eso, aunque no deja de ser, por momentos, un ejercicio meramente especulativo, consideramos que la pieza elegida contiene condensaciones significativas a nuestro propósito.

Como estudió Raymond Williams respecto de las conexiones y relaciones entre la ciencia ficción y los relatos utopistas, “[...] la mayoría son ejemplos explícita o directamente distópicos: el mundo natural despliega fuerzas que están más allá del control humano. De esta forma, se ponen límites o se anulan todos los logros del hombre” (Illescas Martínez, 2012, p. 241).

Y si bien el *tiempo-de-vida* no se intercambia tan salvajemente como muestra la película en la realidad de facto, el *tiempo-de-trabajo* impreso en el intercambio de dinero-trabajo también oculta –hasta filosóficamente– una contribución social descarnada que fomenta hábitos, los institucionaliza y reproduce desde hace, por lo menos, 150 años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T y Horkheimer, M (1998). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*, España: Trotta

Agamben, G (2012). Si la feroz religión del dinero devora el futuro. BLOG Machina et subversio machinae. Recuperado de: <http://contemporaneafilosofia.blogspot.com/2015/02/giorgio-agamben-si-la-feroz-religion.html>

Benjamin, W (1989). La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica. Recuperado de: https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-06-Textos%20Pardo_Benjamin_La%20obra%20de%20arte.pdf

Brailovsky, A. E. (2013). *La ecología en la Biblia y en otras creencias religiosas*. Argentina: Maipue.

Crossan, J. D. (1998). *¿Quién mató a Jesús?* Argentina: Planeta.

Eagleton, T. (2012). *Los evangelios*. Madrid, España: Akal.

Durkheim, E. (1912). *Formas elementales de la vida religiosa*. México: Colofón S. A. Recuperado de: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2013/10/formas-elementales-durkheim.pdf>

Dussel, E. (1993). *Las metáforas teológicas de Marx*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Verbo Divino.

Eliade, M. (1957). *Lo sagrado y lo profano*. España: Guadarrama / colección Punto Omega.

Illescas Martínez, J. (2012). Crítica del film «In time» (Andrew Niccol, 2011): Uso del tiempo, capitalismo y estructura social. Blog Sociología Crítica. Recuperado de: <https://dedona.wordpress.com/2012/01/03/critica-del-film-in-time-andrew-niccol-2011-uso-del-tiempo-capitalismo-y-estructura-social>

Mailer, N. (1972). *San Jorge y el padrino*. Barcelona, España: Dopesa.

Marx, K. (1980) Contribución a la crítica de la economía política, México: Siglo XXI.

_____ (2009). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

_____ (s. f.). *Manuscritos económicos y filosóficos*. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/44mp/1.htm>

Metz, C (1972). El decir y lo dicho en el cine. Revista *Communications*, (11). Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Mumford, L. (1992). *Técnica y civilización*. España: Alianza Editorial.

Rieznik, P. (2006). En defensa del catastrofismo. Revista *En defensa del marxismo*, año XIV, (34). Buenos Aires, Argentina: Rumbos.

Savas, M. (2010). Encuentros de Marx con Shakespeare. Revista *En defensa del marxismo*, año XVIII, (37). Buenos Aires, Argentina: Rumbos.

Simmel, G. (2013). *Filosofía del dinero*. Madrid, España: Capitán Swing.

Vedda, M. (2012). Introducción. Melancolía, transitoriedad, utopía. Sobre Origen del Trauespiel alemán. En Benjamin, W. *Origen del Trauespiel alemán*. Buenos Aires, Argentina: Gorla.

Visconti, M. (2019). Clase 2: velocidades, dinero, épocas. Seminario de Imaginarios del dinero en las tramas ficcionales y sociales de Argentina. Maestría Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes.

Williams, R. (2012). *Cultura y materialismo*. Argentina: La Marca.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

Proyecto educativo

CONSERVACIÓN ARQUEOLÓGICA Y EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA EN EL COLEGIO TERRAUSTRAL OESTE

*ARCHAEOLOGICAL CONSERVATION AND EDUCATION:
AN EXPERIENCE WITH MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN
THE TERRAUSTRAL WEST SCHOOL*

Autores

FRANCISCO DÍAZ CÉSPEDES
AGUSTÍN BURGOS FONSECA
NATALIA NARANJO MOGOLLONES
BÁRBARA REYES TRUJILLO

Cómo citar este artículo:

Díaz, F.; Burgos, A.; Naranjo, N. y Reyes, B. (2021).
Conservación arqueológica y
educación: una experiencia
con estudiantes de
enseñanza media en el
colegio Terrastral Oeste.
Revista Thélós, 1(13), 136-162,
Universidad Tecnológica
Metropolitana.



FRANCISCO DÍAZ CÉSPEDES

Profesor de Enseñanza General Básica. Filiación institucional: coordinador del Departamento de Ciencias Sociales del Colegio Terraustral Oeste, Maipú, Santiago de Chile. Correo electrónico: francisco.diaz@terraustraloeste.cl.

AGUSTÍN BURGOS FONSECA

Filiación institucional: subdirector de Enseñanza Media, Colegio Terraustral Oeste, Maipú, Santiago de Chile. Correo electrónico: subdirectormedia.oeste@terraustraloeste.cl.

NATALIA NARANJO MOGOLLONES

Filiación institucional: conservadora, Unidad de Patrimonio Arqueológico y Etnográfico, Centro Nacional de Conservación y Restauración. Correo electrónico: natalia.naranjo@patrimoniocultural.gob.cl.

BÁRBARA REYES TRUJILLO

Profesora especialista en Conservación- Filiación institucional: Unidad de Patrimonio Arqueológico y Etnográfico, Centro Nacional de Conservación y Restauración. Correo electrónico: barbara.reyes@patrimoniocultural.gob.cl.

Recibido: 8 de septiembre de 2021

Aprobado: 3 de noviembre de 2021

Versión final: 5 de enero de 2022

Resumen

Se describe la relación teórico-práctica entre la conservación del patrimonio arqueológico y los planes y programas de estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Enseñanza Media que actualmente imparte el Ministerio de Educación de Chile, a través de un proyecto educativo de recreación experimental, dirigido a estudiantes de Tercer año de Enseñanza Media, gracias a la colaboración de profesores y asesoras del área de la Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural. A su vez, se formulan e implementan estrategias didácticas del aprendizaje que permiten fomentar en los estudiantes la comprensión y valoración del patrimonio arqueológico.

PALABRAS CLAVE

proyecto educativo, educación patrimonial, conservación-restauración, estrategias didácticas del aprendizaje, proyecto educativo

Abstract

The theoretical-practical relationship between the conservation of archaeological heritage and the study plans and programs of the History, Geography and Cs signature is described. Social Studies in High School, which is currently taught by the Ministry of Education of Chile, through an educational project of experimental recreation, aimed at students in the third year of High School, through the collaboration of teachers and advisers from the area of Conservation and Restoration of the cultural heritage. At the same time, didactic learning strategies were formulated and implemented, which allowed students to promote understanding and appreciation of archaeological heritage.

KEYS WORDS

educative project, heritage education, conservation-restoration, didactic learning strategies, educational project

INTRODUCCIÓN

Los proyectos educativos en los establecimientos educacionales del país, en torno al estudio de la conservación del patrimonio arqueológico (de ahora en adelante CPA), no son muy recientes, puesto que a lo largo del siglo XX el Estado no logró impulsar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina de forma específica, a pesar de que se han hecho los intentos por medio de los planes y programas que imparte el Ministerio de Educación (de ahora en adelante Mineduc) en su currículum escolar de Enseñanza Media (de ahora en adelante EM). Es así como la labor docente se ha focalizado en:

Analizar y desarrollar propuestas didácticas de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, en el que tanto el diseño y el desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas conduzcan a construir valores identitarios, fomentando el respeto intercultural y el cambio social, que contribuyan a la formación de una ciudadanía socioculturalmente comprometida (Cuenca, 2014, p. 80).

No obstante, a juicio de Fontal (2016) y García (2014), Chile es un país referente en la educación patrimonial (de ahora en adelante E.P.), debido a que posee diversas experiencias relacionadas con la CPA (Adán et al., 2001; Godoy y Adán, 2003), tales como: propuestas de investigación por parte de docentes; elaboración y aplicación de estrategias didácticas del aprendizaje (de ahora en adelante EDA.); y difusión de la CPA a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (de ahora en adelante TIC).

Ahora bien, la vinculación entre los actuales planes y programas de estudio del Mineduc en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con la CPA aún es incipiente, a pesar de que las unidades educativas necesitan continuar fortaleciendo el significado del patrimonio cultural, la importancia de su conservación, el reconocimiento de los lugares patrimoniales y la difusión del conocimiento patrimonial (Peña et al., 2017). Para dicho proceso, los profesionales de la educación deben

implementar innovadoras EDA, con la finalidad de mediar las nociones de tiempo y espacio, la planificación y organización de los contenidos, el buen uso de los recursos pedagógicos, seleccionar los materiales de estudio y el seguimiento efectivo a los estudiantes de EM en sus labores escolares (Giné et al., 2003). De modo que esta integración de acciones educativas debe ser abordada desde la praxis según el modelo de enseñanza formal.

A continuación, se presenta una propuesta educativa de carácter empírico e interinstitucional, elaborado por los profesores del Colegio Terraustral Oeste (de ahora en adelante TAO) (Maipú, Santiago de Chile) y por las asesoras de la Unidad de Patrimonio Arqueológico y Etnográfico del Centro Nacional de Conservación y Restauración (de ahora en adelante CNCR), perteneciente al Servicio Nacional del Patrimonio Cultural del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Esta consistió en la planificación y ejecución de un proyecto educativo de recreación experimental (de ahora en adelante PERE), dirigido a estudiantes de Tercer año de EM, que conjuga: los contenidos de los planes y programas de estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; la aplicación metodológica de innovadoras EDA; y la utilización técnica y sistemática de la CPA en los objetos de estudio en cuestión.

1. ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE ESTUDIO DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE EM Y SU POTENCIAL VINCULACIÓN CON LA CPA

En Chile, el Mineduc establece un plan de estudio para las asignaturas, considerando una cantidad de horas determinadas que cumplir como mínimo las unidades educativas. Adicionalmente, se incorpora un cierto número de horas denominadas *de libre disposición*, de modo que cada establecimiento educacional pueda escoger libremente reforzar asignaturas obligatorias o crear asignaturas con un programa propio u otras actividades. En definitiva, en los planes de estudio existe un margen de

flexibilidad y autonomía, con el objetivo de atender las diferentes necesidades de cada institución escolar según el Proyecto Educativo Institucional (de ahora en adelante PEI). Entre las distintas áreas del saber, destacan las Ciencias Sociales, en lo cual profundizaremos a continuación.

Según el programa de estudio de Primer Año de EM (Tabla 1), los contenidos están relacionados con procesos históricos que se enmarcan en el siglo XIX a nivel nacional, latinoamericano y mundial. Además, existe un eje temático de educación financiera y funcionamiento de mercado. También se presenta un programa de estudio que vincula la historia contemporánea con la economía. Se establecieron 24 objetivos de aprendizaje (de ahora en adelante OA). Al revisar cada uno de ellos, no se explicita la idea de la CPA; sin embargo, es posible efectuar una selección de los OA, ya que la temática puede ser entrelazada con la CPA mediante proyectos educativos. Los OA recomendados para este nivel son:

O.A. 12: Describir los procesos de exploración y reconocimiento del territorio que impulsó el Estado para caracterizar su población, desarrollar sus recursos, organizar su administración y delimitar sus fronteras, entre otros, considerando el rol que cumplieron las ciencias (misiones científicas, censos, entre otros) e instituciones académicas y científicas, como por ejemplo la Universidad de Chile.

O.A. 13: Describir el proceso de ocupación de Valdivia, Llanquihue, Chiloé y el estrecho de Magallanes, y analizar su importancia estratégica para el Estado, destacando el rol de la inmigración europea y las relaciones con los pueblos originarios que habitaban en aquellos lugares.

O.A. 24: Evaluar, por medio del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas (Aymara, Colla, Rapa Nui, Mapuche, Quechua, Atacameño, Kawéskar, Yagán, Diaguita), tanto en el pasado como en el presente, y reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural en nuestra sociedad (Mineduc, 2016b).

Los objetivos descritos son muy relevantes, puesto que entregan una diversidad de fuentes de información relacionadas con la CPA, particularmente en el Chile decimonónico, lo que permite, al mismo tiempo, diseñar innumerables actividades para aplicar a los estudiantes de EM.

Respecto del programa de estudio de Segundo Año de EM (Tabla 1), los contenidos están centrados en los procesos históricos del siglo XX, tanto de Chile como del mundo. Dada su temática, es posible desarrollar la CPA a partir de los análisis de periodos temporales; actividades académicas de visitas a terreno, tales como museos y espacios patrimoniales; y, en menor medida, de la interpretación y comprensión del contexto local y nacional por medio de testimonios, escritos, imágenes, documentales, entre otros. Los OA recomendados para este nivel son:

O.A. 6: Analizar las principales transformaciones económicas, políticas y sociales que siguieron a la Gran Depresión en Chile, considerando el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera, la redefinición del rol del Estado como promotor de la industrialización (ISI, Corfo) y del bienestar social (por ejemplo, escolarización, salud, vivienda y previsión), y la creciente participación de Estados Unidos en la economía local.

O.A. 16: Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los derechos humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas (Mineduc, 2016c).

El OA 6 presenta un Chile muy variado para efectuar estudios de la CPA, en especial en zonas geográficas y de desarrollo humano, dada su condición histórica y de transformaciones político-sociales de la época. En tanto, en el OA 16, si bien se relaciona con los hechos de nuestra historia reciente, la CPA está intrínsecamente en consonancia con el proceso histórico del quiebre de la democracia y de las sistemáticas violaciones a los derechos humanos en época de dictadura militar (1973-1990).

Este OA permite a los y las docentes planificar actividades con el objetivo de que los estudiantes de EM puedan desarrollar el pensamiento crítico, por ejemplo, generar competencias comunicativas en los innumerables espacios y sitios de memoria.

En lo que concierne al programa de estudio aún vigente de Tercer Año de EM (Tabla 1), los contenidos están focalizados en una formación general o de plan común, denominado, a partir del año 2019, Educación Ciudadana. De manera transversal, se puede apreciar la preeminencia de la responsabilidad ciudadana en la conservación, la democracia, la institucionalidad, los DD. HH. y la identidad. El OA recomendado para trabajar este nivel es:

O.A. 5: Promover el reconocimiento, defensa y exigibilidad de los derechos humanos en la vida cotidiana, considerando los principios de universalidad, indivisibilidad, inalienabilidad, igualdad y no discriminación que los sustentan.

El O.A. 5 puede ser trabajado en actividades de visitas pedagógicas a los espacios y sitios de memoria, utilizados durante el periodo de Dictadura Militar en Chile (Mineduc, 2019).

Por su parte, el programa de estudio para Cuarto Año de EM (Tabla 1) es similar al programa de estudio de Tercer *Año de EM*. De hecho, existen OA que están vinculados, al igual que en Segundo y Tercer Año de EM con la temática de los DD. HH. Pero este programa solo tiene vigencia hasta el presente año, por tanto no existe proyección futura, puesto que será reemplazado por el plan común de Educación Ciudadana.

Tabla 1. Síntesis de los programas de estudio de Primero a Cuarto Año de Enseñanza Media, Chile (Mineduc, 2015, 2016b, 2016c, 2019)

Nivel	Unidad	Descripción
Primer año de Enseñanza Media	1	Construcción de estados naciones en Europa, América y Chile.
	2	El nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo.
	3	Conformación del territorio chileno.
	4	Ciudadanía y consumo responsable.
Segundo año de Enseñanza Media	1	Crisis, totalitarismo y guerra: desafíos para Chile y el mundo a inicios del siglo XX.
	2	El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile.
	3	Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile.
	4	Formación Ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad.
Tercero año de Enseñanza Media	1	Estado, Democracia y Ciudadanía.
	2	Justicia y Derechos Humanos.
	3	Participación y la organización territorial en Democracia.
	4	Relaciones entre Estado y mercado.
Cuarto año de Enseñanza Media	1	El Estado de derecho en Chile: elementos y mecanismos para la organización del régimen democrático.
	2	El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas.
	3	Los desafíos de insertarse en un mundo globalizado: Chile y sus regiones frente a la economía y los problemas globales.
	4	El mercado del trabajo y la legislación laboral en Chile.

En lo referente a la descripción de los programas de estudio de EM, tanto en cuanto a sus unidades como a sus implicancias temáticas, existe una reciprocidad entre la CPA y los OA, cuya finalidad es desarrollar:

[...] capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social [...], estas habilidades son valiosas herramientas cognitivas necesarias para comprender los contenidos estudiados y para desarrollar conocimientos en otras áreas y en diferentes contextos de la vida (Mineduc, 2016a).

Entre las habilidades que promueven y enfatizan los programas de estudio de EM, están el pensamiento temporal y espacial; el análisis y trabajo con fuentes; el pensamiento crítico; y la comunicación. Para relacionar el estudio de la CPA con el currículo escolar de EM, es imprescindible trabajar con estas habilidades, independientemente del nivel educativo. Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje que nos esboza el Mineduc implica transformar la mente de los estudiantes con el objetivo de reconstruir a nivel personal los productos y procesos culturales (Pozo y Gómez, 2018). Este desafío debe ser concretado, paulatinamente, a través de la responsabilidad y la orientación docente. Para ello es necesario elaborar y emplear nuevas EDA.

2. EDA ORIENTADAS A LA VINCULACIÓN ENTRE LA CPA Y LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE EM

Las EDA a utilizar por los profesores en las innumerables aulas pueden ser muy amplias, de acuerdo con los programas de estudio que presenta el Mineduc en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en torno a la CPA. Así, la didáctica sería considerada como un factor trascendental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de emplear metodologías y técnicas óptimas para la enseñanza

de la CPA. Desde una definición clásica, la didáctica “se ocupa de los principios generales y normas para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos educativos. Estudia los elementos comunes a la enseñanza en cualquier situación ofreciendo una visión de conjunto” (Mallart, 2001, p. 13). Esta puede ser utilizada por medio de:

[...] la acción intencional de la persona del maestro en el momento en que se establece una relación bipolar activa, que se actualiza en un proceso dialéctico personal, que comienza con el estímulo magistral transeúnte (enseñanza) para terminar en la respuesta inmanente asimiladora de una verdad (aprendizaje) por parte del alumno (Titone, 1976, p. 22).

Esta asociación argumentativa es muy propicia para la organización y orientación de los contenidos de la CPA en función del método de estudio empleado, tanto por el educador como por los estudiantes de EM. En efecto, la didáctica no puede estar aislada de la CPA, ya que ambas están intrínsecamente entrelazadas, lo cual puede ser configurado a través de “una estrategia pedagógica que paulatinamente se consolida como una herramienta fundamental para promover y conservar el patrimonio cultural, dirigiendo su acción a los más diversos grupos sociales” (Godoy y Adán, 2003, p. 139). Dicha estrategia pedagógica nos permite estructurar, por una parte, el desarrollo de habilidades cognoscitivas para que el estudiante de EM comprenda lo que significa la CPA; y, por otra, identificar una episteme pedagógica patrimonial, ya que el sujeto (educador y educando) es observador responsable del objeto observado (CPA). Este proceso dialéctico y dinámico, puede ser entendido como *patrimonialización* (Fontal y Gómez-Redondo, 2016), debido a que une a la CPA con la adquisición progresiva de habilidades del sujeto y la introyección de OA para identificar la espiritualidad y materialidad del ser humano por medio de la significancia local, histórica y cultural.

Cabe destacar que las distintas unidades educativas del país intentan potenciar la creación de innovadoras EDA, con el interés de generar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la CPA

mediante un modelo metodológico constituido con base en la unidad de estudio, sea en OA, contenidos, actividades sugeridas, textos escolares oficiales u otros aspectos técnicos del programa curricular del Mineduc, aunque en su praxis esta carece de orientaciones y argumentaciones para aplicar correctamente las EDA en función del modelo curricular que promueve cada establecimiento educacional, según su PEI. Desde esta mirada, es necesario suscitar propuestas de EDA para tratar académicamente la CPA con los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ya que en dicho programa no se logran identificar ni decodificar, estricta y explícitamente, los tipos universales y fundamentales del currículum nacional. En este sentido, el primer paso estructural para sustentar este paradigma es emplear una metodología que esté focalizada en las EDA, considerando una apertura a todas las opciones posibles del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a su sociabilización, transformación y adaptación, lo cual modificará las estructuras mentales superiores de los estudiantes de EM. Para ello, postularemos cinco nociones teóricas del campo científico de la pedagogía que pueden aplicarse transversalmente para crear nuevas EDA referentes al estudio de la CPA.

1. Promover el aprendizaje dialógico: permite la construcción de un aprendizaje mutuo a través de la comunicación, intercambio de conocimientos, habilidades, experiencias y retroalimentación por parte de los de estudiantes de EM (García, 2017), facilitando aún más el desarrollo de las actividades vinculadas con los planes y programas de estudio y la planificación realizada por el docente, las que pueden ir variando de acuerdo con los indicadores de la unidad de estudio. En rigor, este modelo de aprendizaje busca que la CPA proporcione capacidades cognitivas y de mejora del pensamiento crítico y abstracto, basada en relaciones de igualdad, la búsqueda de la exploración, la reciprocidad de las ideas y los argumentos, el análisis integral de los datos y registros obtenidos, y la interacción con las otras áreas del saber.

2. Realizar una recreación experimental arqueológica: con el objetivo de generar proyectos que permitan el aprendizaje

dialógico y cooperativo a través de la proyección de un yacimiento arqueológico en el espacio educativo (Castillo, 2017), tal como ocurre en las instancias profesionales de investigación científica, observando, analizando e interpretando los registros de cada uno de los componentes del objeto de estudio bajo la rigurosidad del método científico utilizado por los profesores a cargo del proyecto. Lo anterior implica romper las barreras existentes entre los estudios realizados, posiblemente expuestos en un libro de investigación científica, y la etérea recepción de la información de la línea pesquisada (Bardavio y González, 2013). De esta forma, se establece la reinterpretación de la información histórica a partir del intercambio de conocimientos previos y las acciones experimentales, resaltando el aporte de cada uno de los miembros que constituye el equipo de estudio y respetando la apropiación crítica del investigador y la validez del conocimiento colectivo.

3. Examinar el legado histórico: concierne a la CPA, ya que aquel posee un gran valor histórico y cultural que debe ser transmitido a la sociedad y fomenta la vinculación con el pretérito mediante un modo tangible (Rivero, P.; Fontal, O., Martínez, M. y García, S., 2018). Accedemos a él a través de la activación de las sensibilidades y significaciones del territorio por medio de las prácticas culturales y los procesos comunicativos, es decir, “somos seres de transformación y no de adaptación” (Freire, 1997, p. 26). Por lo tanto, el modelo de vida de los miembros de una comunidad acepta, respeta, tolera y conserva su pasado, independientemente de los alcances de transformación que ha tenido un grupo humano, en términos de la adquisición de artefactos, instrumentos o innovaciones tecnológicas. Pero lo que realmente determina a la persona es el diálogo igualitario, al que pueden acceder libremente educadores y estudiantes de EM, la familia y sus cercanos, para ser parte de la concientización de los bienes tangibles o intangible, culturales y naturales, que les han sido heredados por sus antepasados.

4. Suscitar la conciencia patrimonial: para el debido desarrollo de la actividad mental, el flujo de los pensamientos y el análisis de las experiencias (Flórez, 2005) para determinar cómo los

estudiantes de EM interactúan con ellas en función del orden y la contextualización del espacio y tiempo del patrimonio cultural y natural, por medio de las tradiciones o costumbres sociales, situando al educador y al estudiante como sujetos responsables ante los valores y significaciones propias de una época (Egea y Arias, 2013). Así, este proceso tiene por objetivo asentar las bases de una conciencia de la CPA en el sujeto, a partir del cuidado y la defensa del entorno, tal como lo fue planteado en la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural* efectuada por la Unesco (1972, art. 27 y 28), la cual afirma que la obligación de concienciar y estimular el respeto y el aprecio al patrimonio es a través de la educación (Vaquerizo, Ruiz y Delgado, 2016).

5. Fomentar la difusión de la CPA: a través de los medios de comunicación y la incorporación de los avances de la TIC, que promueven el flujo continuo de los diálogos y reestructuran los símbolos del colectivo imaginario, tanto locales como universales. Este proceso es fundamental para avanzar e innovar en las EDA ante las planificaciones curriculares que se imparten por el Mineduc. Así, el conocimiento en el ámbito de la CPA debe transferirse más allá de la unidad educativa para que los proyectos de investigación sean receptados, primeramente, por los miembros de la comunidad educativa y, posteriormente, por la comunidad.

Al relacionar cada una de estas nociones teóricas, es viable teorizar innovadoras EDA junto a sus técnicas pedagógicas, debido a que pueden entrelazarse y secuenciarse para cumplir con cada uno de los OA designados por los planes y programas que presenta el Mineduc, considerando, por supuesto, la articulación de los contenidos de aprendizaje, lo cual conforma un paradigma educativo que se manifiesta en los sistemas pedagógicos actuales (Castillo, 2002), además de complementarse con las bases fundamentales del currículum y del proceso educativo en general. Así, desde una mirada más amplia y extensiva de las concepciones epistemológicas de la CPA, estas, en cierta medida, desplazan al modelo pedagógico tradicional, cuyo método de aprendizaje es academicista, verbalista y funciona bajo

un régimen estricto de disciplina de receptación por parte del estudiante de EM (Flórez, 2005), ya que acentúa una enseñanza por una *pedagogía de la pregunta* (Freire y Faundez, 2013), fomentando la reproducción memorística y de reminiscencia de los conocimientos, clasificaciones y explicaciones, es decir, una *educación bancaria* que esboza una realidad estática y que anula el poder creador y cuestionador de los estudiantes de EM (Freire, 2015), cuya consecuencia es la minimización de sus propios aprendizajes.

En su contraparte, la interacción de las nociones planteadas propicia y mejora la práctica educativa, ya que se sustentan en el marco de las decisiones que toma el equipo de investigación (educador y estudiantes). Esta integración reafirmaría los modelos pedagógicos experienciales, constructivistas y sociales, cuya relación favorece la metodología de la enseñanza a través de una progresiva potencialización del método, el desarrollo y la máxima a alcanzar, fortaleciendo habilidades, capacidades y competencias de autenticidad, espontaneidad, libertad individual, traspaso de estadios intelectuales y producción social (Flórez, 2005). También se desenvuelve la personalidad del estudiante e incorpora, implícitamente, las cinco fases de sensibilización para promover el aprendizaje patrimonial: i. Conocer para comprender, ii. Comprender para valorar, iii. Valorar para cuidar, iv. Cuidar para conservar, y v. Conservar para transmitir (Fontal, 2013).

3. PROYECTO EDUCATIVO DE RECREACIÓN EXPERIMENTAL

Teniendo como referente las diferentes actividades que se han realizado para educar en materias de la CPA en Chile, se elaboró un proyecto educativo que pudiese entregar a un grupo de estudiantes de EM los conocimientos necesarios, de carácter teórico y práctico, para el desarrollo de la comprensión de los procesos de formación y transformación del registro arqueológico para su conservación.

Las actividades estuvieron orientadas por clases expositivas, utilizando material de apoyo visual (presentaciones en Microsoft Office PowerPoint) y visitas al CNCR con material patrimonial de referencia. Los estudiantes de E.M. lograron: i. Reconocer conceptos y metodologías de la CPA; ii. Identificar y explicar los procesos de formación y transformación del material arqueológico (metálico y óseo); y iii. Aplicar análisis científicos para evaluar la integridad del dato arqueológico.

Para identificar los procesos de transformación en el contexto de uso y descarte, se recreó un sitio arqueológico con dos materialidades: restos óseos y metales, con la intención de diferenciar huellas, producto de la cocción, consumo de alimentos y marcas del contexto arqueológico. Se definieron como objeto de estudio los restos óseos de la sección torácica de un pollo y un jarro de metal.

Para que los casos de estudio fueran comparables entre sí, para el entierro de los restos óseos se consideraron las variables de presencia de tejido blando crudo, asado y huesos sin tejidos blandos asados. En el caso del material metálico, este debía ser un artefacto sin usar, con consumo de alimentos y sin consumo de alimentos (calentado al fuego).

Para conocer los agentes y factores que podrían alterar los restos, luego de ser enterrados, se realizaron mediciones de humedad del suelo y observación empírica del contexto.

La excavación fue realizada en conjunto con las asesoras del CNCR, los estudiantes de EM y profesores, teniendo como foco la conservación de los elementos a encontrar, ya que el proceso mismo de excavación es tarea propia de la disciplina arqueológica. Para ello, se entregaron los materiales de embalaje y almacenamiento de los restos arqueológicos en espera de su estudio.

La etapa de análisis fue realizada con el objetivo de levantar los indicadores de alteración de los restos mediante observación empírica, a ojo desnudo o bajo lupa estereoscópica y de microscopio portátil. Para relevar aquello invisible a los ojos, se inspeccionaron los materiales bajo luz ultravioleta. Adicional-

mente, se realizó un estudio de suelo, lo que permitió entregar los datos del sitio arqueológico simulado.

Se discutió con el establecimiento TAO la posibilidad de generar actividades tanto en el CNCR como en el establecimiento escolar para aprovechar las instalaciones de ambas instituciones. De esta forma, se definieron actividades expositivas en el CNCR y en el Laboratorio de Ciencias del colegio como estrategia de apropiación del espacio científico. Luego se decidió enterrar en sus dependencias el conjunto de los prototipos que fueron de referencia para el estudio.

Desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, y entendiendo que los estudiantes deben desarrollar habilidades y actitudes para la vida, se trabajó desde el enfoque multidisciplinario y vocacional, destacando en todo momento que las distintas áreas del saber pueden ser un aporte importante para el estudio de la CPA (véanse en la Tabla 2 las habilidades y actitudes desarrolladas en el proyecto educativo).

Tabla 2. Habilidades y actitudes desarrolladas en el PERE (extraído de las bases curriculares Tercero y Cuarto Año de EM, Mineduc, 2019)

Habilidades	Actitudes
• Describir patrones, tendencias y relaciones entre datos, información y variables. • Formular preguntas y problemas sobre tópicos científicos de interés, a partir de la observación de fenómenos y/o la exploración de diversas fuentes. • Desarrollar y usar modelos basados en evidencia, para predecir y explicar mecanismos y fenómenos naturales.	• Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole. • Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. • Interesarse por las posibilidades que ofrece la tecnología para el desarrollo intelectual, personal y social del individuo. • Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.

4. DE LA METODOLOGÍA IMPLEMENTADA

Los estudiantes de EM del establecimiento TAO realizaron una visita al CNCR, en donde conocieron los conceptos de la disciplina de la Conservación y Restauración; es decir, la primera aproximación con los bienes patrimoniales.

La actividad fue apoyada por un glosario de la CPA que los estudiantes completaban a medida que comprendían los conceptos básicos de un laboratorio de Arqueología.

Se generó un instructivo para que los estudiantes comprendieran las relaciones químicas de ciertos materiales y cómo debían ser modificados, según el caso señalado.

En el sector noroeste del establecimiento TAO se excavó una unidad de 1 m x 1 m de superficie, con 30 cm de profundidad, para disponer los objetos de estudio. Luego, se procedió a la medición de humedad del estrato, que iba a estar en contacto directo con los materiales. Posteriormente, se realizó el entierro de los materiales, con un periodo de 4 meses (de mayo a agosto) para simular un depósito arqueológico (Figura 1).

Figura 1
Disposición de los materiales:

- a. Restos de pollo asado consumido (objeto de estudio n.º 1).
- b. Jarro metálico con residuos (objeto de estudio n.º 2).
- c. Pollo asado sin consumir con jarro metálico expuesto al calor (objeto de estudio 3).

Fotografía de Natalia Naranjo, Santiago, Chile, 2019. Archivo CNCR.



Paralelamente a las actividades de entierro, se efectuaron exposiciones sobre los procesos de formación y transformación del material metálico y óseo. Se distinguieron las propiedades físico-químicas y las huellas y marcas presentes en los materiales culturales que estaban en proceso de intervención en la Unidad de Patrimonio Arqueológico y Etnográfico. Esta actividad fue complementada con una visita a la Unidad de Ciencias de la

Conservación del CNCR, en donde los estudiantes recibieron una inducción de los análisis e investigaciones que realiza dicha unidad.

La segunda sesión expositiva se centró en los procesos de transformación presentes en el patrimonio arqueológico con énfasis en las marcas generadas en el contexto arqueológico. Se abordaron los estudios y análisis científicos para el reconocimiento e interpretación de los indicadores de alteración, teniendo en cuenta que la valoración del dato arqueológico es un criterio para su preservación.

Posteriormente, se desenterraron los prototipos mediante un desbroce de estratos artificiales. Se despejó el área hasta encontrar el nivel en que se dispusieron los materiales enterrados. En paralelo a la excavación, los estudiantes observaron y registraron aquellos agentes de alteración que estaban presentes en el sitio simulado de depósito arqueológico. Además, se tomó un litro de muestra de sedimento para analizar en laboratorio.

Los materiales fueron almacenados en bolsas plásticas perforadas para evitar la generación de microclimas producto de la humedad. Para el caso de los restos óseos sin tejido blando, estos fueron dispuestos en una bandeja de poliestireno debido a su fragilidad. Para todos los casos, se dispuso una etiqueta de identificación de cada elemento excavado, así mismo, se almacenaron las bolsas en una nevera portátil para su traslado al CNCR. Cabe señalar, que los restos óseos con tejido blando asado sin consumir, no fueron encontrados.

En las dependencias del CNCR se relevaron los indicadores de alteración de los materiales metálicos y óseos, y se efectuó el análisis de sedimentos. Para estas actividades se utilizó una ficha de registro.

Se pesaron los materiales y microexcavaron aquellos que poseían sedimentos en su superficie interna o externa para observar directamente las alteraciones presentes. Se observaron a través de lupa estereoscópica y microscopio portátil, y se iluminaron bajo radiación ultravioleta.

Los restos óseos del pollo (objeto de estudio 1; A en figura 1) poseían un alto grado de sedimento compactado en su superficie, el cual fue microexcavado con varillas de bambú. Respecto de la observación con lupa estereoscópica, hubo presencia de organismos vivos.

El jarro metálico (objeto de estudio 2; B en figura 1) presentó sedimento poco compacto en su interior. En el contenido, se registró la presencia de material orgánico con manchas que emitían fluorescencia bajo luz UV. El metal presentaba en su superficie interna surcos que podrían deberse a la microexcavación. No se evidenciaron manchas producto del proceso de corrosión.

El jarro metálico calentado (objeto de estudio 3; C en figura 1) presentó sedimento muy compactos en su interior. Se retiró con varillas de bambú. El metal presentaba en su superficie interna surcos que podrían deberse a la microexcavación. Nuevamente, no se evidenciaron manchas producto del proceso de corrosión.

La muestra de sedimento fue separada por flotación con el objetivo de apartar la matriz de suelo de los restos de plantas que flotan en la superficie. Se realizó una descripción del sedimento y se caracterizó como una matriz con nula humedad y escasa vegetación, lo cual fue concordante con lo observado en el sitio simulado.

Es importante destacar que, en materias de conservación, el contenido de los jarros no fue descartado y se almacenó en una bolsa independiente al artefacto. También se guardaron muestras de los sedimentos retirados. Para evitar microclimas, las bolsas fueron perforadas.

Se efectuó una sesión para escribir un informe de la investigación realizada. Para ello, se explicaron las partes de un artículo científico y cómo redactar el informe con los datos obtenidos en cada uno de los objetos de estudio. Posteriormente, se presentó el proceso del PERE a la comunidad escolar y se difundieron las actividades realizadas en la página web del establecimiento y sus redes sociales.

De acuerdo con la planificación y ejecución del PERE realizado, es importante resaltar la aplicación de las EDA, principalmente orientada a dos áreas. La primera corresponde a un enfoque humanista o de currículum personalizado para fortalecer las disciplinas al servicio del crecimiento personal de los estudiantes de EM, incorporando principios, valores y conocimientos entre los miembros del equipo de investigación, cuyo propósito fue efectivo en el desarrollo de las actitudes de comunicación y escucha activa, liderazgo, pro-actividad, planificación y gestión del tiempo, flexibilidad, orientación de los resultados, entre otras, desde una mirada responsable y valórica entre pares.

La segunda, concierne al cultivo del intelecto y a la adquisición de las nociones señaladas en el proceso de investigación científica, es decir, desempeñar y verificar, en rigor, cada uno de los pasos metodológicos del proyecto, organizando y decodificando patrones, tendencias, registro observacional, interpretaciones de datos, formulaciones de preguntas y predicciones de las transformaciones de los objetos de estudio, interactuando con otras disciplinas de estudio mediante fuentes bibliográficas, desde la preparación hasta la cuantificación de datos modelados para redactar el informe del proyecto de investigación, lo que alude al racionalismo académico, promoviendo ideas, conceptos y criterios para el aprendizaje y la significancia de un nuevo conocimiento científico.

5. CONCLUSIÓN

Las líneas curriculares que imparte el Mineduc en Chile pueden tener algunas limitantes, ya que en la ejecución de las actividades programadas existen ciertas dificultades para acercarnos a los estudios del Patrimonio, en especial a la CPA, tales como: carencia de materiales, instrumentos y herramientas; inviabilidad logística y operativa para que los estudiantes de EM visiten los espacios patrimoniales; y, sobre todo, ausencia de laboratorios de experimentación científica. Es por ello que es recomendable generar nuevas propuestas educativas locales para el estudio

en cuestión, demarcando criterios de significación patrimonial de acuerdo con la realidad de los estudiantes en su comunidad, implementando innovadoras EDA por parte de los profesores y una asertiva aplicación metodológica que vincule los OA con las actividades planificadas.

La propuesta que hemos desarrollado en este artículo fue posible gracias a las horas de libre disposición que destina el Mineduc para las unidades educativas. En el caso del TAO, los directivos del establecimiento aprobaron implementar un PERE interinstitucionalmente entre el colegio y el CNCR, con el objetivo de desarrollar la comprensión de los estudiantes de los procesos de formación y transformación del registro arqueológico para su conservación y preservación. A su vez, es necesario manifestar que este proyecto educativo es ejecutado por primera vez en el TAO, lo cual denota un desafío: continuar trabajando en los próximos años lectivos la vinculación progresiva de la CPA con los OA que promueve el Mineduc en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en EM.

También es importante señalar que, en el transcurso del PERE, fue posible reconocer que el profesorado del TAO y las asesoras del CNCR formularon e implementaron innovadoras EDA, retomando las nociones teóricas y transversales del campo científico de la pedagogía, enfatizando el trabajo cooperativo por medio de las normas y los valores transversales del trabajo en equipo; la priorización de métodos interactivos en el entierro y excavación de los objetos de estudio, y el análisis y registro de datos; la autogestión de errores y retroalimentación para la redacción del informe científico y la exposición a sus pares; la gestión y la difusión de la investigación a la comunidad escolar.

Por otra parte, la experiencia educativa de los estudiantes estuvo más ligada a un enfoque práctico y empírico. Así, la selección de los objetos de estudio responde a dos criterios: i. cumplir con el propósito de que los estudiantes puedan comprender que los componentes del registro arqueológico, por lo general, responden a una lógica de uso y patrones de asentamiento, lo que, en consecuencia, genera huellas o marcas que serán propios

de la CPA; y ii. Contextualizar que la elección de dichos objetos de estudio pueden ser elementos cotidianos del territorio local y, por ende, cultural. Desde esta perspectiva, ambos criterios se complementan con los contenidos de estudio con base en la comprensión de los procesos de transformación del registro arqueológico y de los OA descritos en la Tabla 2.

Finalmente, se valora que el presente proyecto educativo haya generado una instancia de educación patrimonial, focalizando un aprendizaje académico-científico y social. Asimismo, se impulsa la responsabilidad ciudadana frente a los qué es el patrimonio arqueológico, utilizando los recursos e instalaciones de cada institución visitada. Igualmente, se destaca la oportunidad de trabajar de forma sistemática y colaborativa en un contexto escolar, que entrelaza una labor consciente por parte del equipo de investigación y el compromiso de los profesionales, tanto docentes como asesoras del CNCR. En rigor, este modelado tipo de proyecto sitúa las bases necesarias y sirve de ejemplo para otras unidades educativas del país en pos de suscitar el aprendizaje de la CPA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adán, L.; Uribe, M., Godoy, M., Jiménez, C. y Salazar, D. (2001). Uso del patrimonio cultural en la construcción de memorias e identidades históricas nacionales. En IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G., Santiago de Chile.

Bardavio, N. y González, P. (2013). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales de las ciencias sociales*. Barcelona, España: ICE Universitat de Barcelona-Horsori Ed.

Castillo, L. (2002). *El currículum educacional al alcance del educador*. Santiago de Chile: Ediciones Libart Ltda.

Castillo, J. A. (2017). La importancia de la arqueología en las aulas: la recreación de una excavación arqueológica como

actividad innovadora en la educación del alumnado de la E.S.O. *Revista Otarq*, 2, 411-428.

Cuenca, J. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.

Delpiano, A. (2016). En Ministerio de Educación de Chile. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio.

Egea, A. y Arias, L. (2013). La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia. En *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciencia patrimonial*. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Flórez, R. (2005). *Pedagogía del Conocimiento*. México: Editorial McGraw-Hill.

Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 415-436.

Fontal, O. y Gómez, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchang*, 47(1), 65-90.

Fontal, O. (coord.) (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*.

Gijón, España: Trea.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, España: El Roure Ciencia.

Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Chile: Ediciones Centro Cultural y Ecológico Paulo Freire.

Freire, P. y Faúndez, A. (2013). *Por una Pedagogía de la Pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

García, Z. (2014). Espacios que construyen ciudadanía: la educación patrimonial en la gestión del patrimonio cultural desde América Latina. *Revista América Patrimonio, Educación Patrimonial*, (6), pp. 171-180.

García, Z. (2017). Aprendizaje dialógico y apropiación del patrimonio cultural: una educación patrimonial sostenida en hombres de gigantes. *Revista Teias*, 18(48). Políticas e Práticas de Educação Patrimonial no Brasil e na América.

Giné, N.; Parcerisa, A., Llena, A., París, E. y Quinquer, D. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S. L.

Godoy, M. y Adán, L. (2003). Educación patrimonial en el trabajo de campo arqueológico. Chile: *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (7), 139-152. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2003.n7-11>

Mallart, J. (2001). *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. En *Didáctica para psicopedagogos*. Madrid, España: Uned.

Ministerio de Educación (2015). Programa de estudio de Cuarto Año de Enseñanza Media de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Chile. Unidad de Currículum y evaluación.

Ministerio de Educación (2016a). Bases Curriculares de Séptimo Año de Enseñanza General Básica a Segundo Año de Enseñanza Media, Chile. Unidad de Currículum y evaluación.

Ministerio de Educación (2016b). Programa de estudio de Primer Año de Enseñanza Media de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Chile. Unidad de Currículum y evaluación.

Ministerio de Educación (2016c). Programa de estudio de Segundo Año de Enseñanza Media de Historia, geografía y ciencias sociales, Chile. Unidad de Currículum y evaluación.

Ministerio de Educación (2019). Bases Curriculares de Tercero y Cuarto Año de Enseñanza Media, Chile. Unidad de Currículum y evaluación.

Ministerio de Educación (2020). Programa de estudio de Tercero Año de Enseñanza Media de Educación Ciudadana, Chile. Unidad de Currículum y evaluación.

Peña, J.; Gil, C.; Gómez, P.; Conde, J.; Agua, F.; García, M. y Villegas, M. (2017). Design of didactic units of Heritage conservation. What kind of teaching Heritage conservation topics require? *Ge-conservación*, (11), 121-127.

Pozo, J. y Gómez, M. (2018). *Aprender y enseñar ciencia*. España: Ediciones Morata, S. L.

Rivero, P.; Fontal, O., Martínez, M. y García, S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bílbilis. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 23-37. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Titone, R. (1976). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.

Vaquerizo, D.; Ruiz, A. B. y Delgado, M. (2016). *Rescate. Del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible*. Argentina: Editorial Universidad de Córdoba.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

Poesía

ISABEL GÓMEZ: LA MUJER QUE ESCRIBE POEMAS MIENTRAS SUS AMIGOS LEEN A KAFKA

ISABEL GÓMEZ: THE WOMAN WHO WRITES POEMS WHILE HER FRIENDS READ KAFKA

Autores

ISABEL GÓMEZ

Cómo citar este artículo:
Gómez, I. (2021). Isabel Gómez: la mujer que escribe poemas mientras sus amigos leen a Kafka. *Revista Thélós*, 1(13), 163-176. Universidad Tecnológica Metropolitana.



ISABEL GÓMEZ

*Licenciatura en Educación y Magíster en
Ciencias de la Educación, en la Universidad
de Los Lagos, sede Santiago. Filiación
institucional: Bibliotecaria en el Colegio York de
la comuna de Peñalolén, región Metropolitana,
Chile. Correo electrónico: isabelgomez.munoz@
gmail.com*

Del libro *Perfil de Muros* (Logos, 1998)

*

Mis amigos leen a Kafka
y fue inútil su forma de sonreír
al dar vuelta la página
y verse disfrazados
para siempre.

Del libro *Boca Pálida* (homenaje a las mujeres detenidas desaparecidas) (Logos, 2003)

*

Reconstruir esta historia
bajo el hueso tardío del tiempo
saber que este rostro
pronto albergará
la historia de otros rostros
y sin embargo es lenta la carne
que hunde su voz
en palabras que han muerto
y retornan
para volver a morir
A este lado del rostro crecen precipicios
la ciudad abre sus tumbas

para que entre la memoria
y los muertos recojan sus nombres
como único destino

Del libro *Dasein*¹ (Cuarto Propio, 2006)

a

La escritura se aleja
Amó la ausencia
de historias en su lecho
El abandono de sus pasos

Ahora nos sonríe
y cansada duerme en el lugar
donde antes estuvieron las palabras.

Del libro *Enemiga de mí*² (Cuarto Propio, 2013)

1. Dasein (Gómez, I. 2006): “[...] palabra alemana que puede ser traducida como “existencia” en connotación sustantiva o como “existir” en su forma verbal [...] Dasein es un diálogo con la escritura y la locura de un mundo que se desmorona, pero que sienta sus esperanzas en ese mismo diálogo”. Goodreads [s. f.]. Recuperado de: <https://www.goodreads.com/book/show/12707266-dasein>

2. “Isabel Gómez configura una estética del cansancio donde el cuerpo se ha disociado de la letra, donde ambos a su vez, habitan en el límite de la sobrevivencia. Asistimos así, a la radical configuración del desastre de una vida y a la escenificación de una memoria perturbada por el exceso de realidad que se niega a experimentar la vida como un espectáculo. Enemiga de mí es un poemario conmovedor, que nos aproxima al terror descarnado de la pérdida en tanto trayecto que no deja de suceder” (Patricia Espinoza, prólogo. en Gómez, I., 2013).

Equipaje roto

Acaso sellemos este pacto de vida
y dejemos los días lejos
disputando a la otra
la que se marchó con mi nombre
la que duerme en mis lágrimas
con su equipaje roto.

La mujer ausente

La mujer que escribió este poema
ya no está
transita afuera de las palabras
lejos del tiempo
lejos de los cuerpos que mienten y se ocultan
en otros cuerpos
Alguien se marchó de mí
esta mañana
conté los pasos que nos distanciaron
qué hare con estos que retornan
No es la forma de volver
me dije
y sonreí

mientras los espejos nos guardaban
del espectáculo de existir.

Televisión

No quiero respirar estas palabras
tanto mundo exhibiendo mi abandono en televisión
ocultando el interior de mi voz
en pantallas que improvisan otros miedos
Nuevamente
enciendo la TV
el rito de ocultarnos en la nada continua
invade nuestras cabezas
con noticias que apestan a traición
trato de huir por territorios
donde se añeja la historia
que no alcanzamos a leer
La televisión me dice que soy otra
reconozco mis zapatos sombríos
apilados bajo estos años en que hemos sido
invisibles huéspedes de nada
La pantalla me trae de vuelta
ahora soy un pájaro sin alas en Nagasaki
Hiroshima era mi sombra

aplastada por lenguas que solo sabían llorar
mientras interrogo la historia y encuentro olvidos
El pulso que repta bajo esta anciana luz
que apaga mis sueños una y otra vez.

Del libro *Los días que no escribí* (Cuarto Propio, 2019)

Yo soy la inmigranta de estos pueblos
suelo ubicarme en los lugares más oscuros de la ciudad
y protegerme de esta leyenda
que oculté en mi ropaje de pájara asustada de vivir
Aquí estaremos
descifrando códigos
que lanzo sobre la mesa
donde la eternidad un día
nos perdonó de continuar
Ahora
converso con la imaga que se oculta
detrás de estas palabras
se presenta ante mí con su traje de inmigranta
habla de un poema que nunca escribí
que se busca así mismo
y que vuelve a distanciarme

de este cuerpo que oculto
en la proximidad del ayer.

*

Y ahora qué haremos con estos atuendos
ahora que volvemos a ser
las inmigrantes de estos pueblos
y cargamos mundos
como especies en extinción

Equivocamos de rumbo tantas veces
como quien se apresta a partir por caminos extraños
apenas perceptibles por la frágil luz de la soledad

No fuimos las heroínas que se olvidan a sí mismas
ni borramos las huellas de nuestros ancestros
ni deambulamos en tu selva
ni desenterramos el canto de los huesos
cada vez que limpiamos nuestros nombres de la historia
porque para vivir aprendimos a soñar en silencio
a caminar pausado
y alejarnos
en la sangre de otras sangres.

*

Las mujeres retornan en barcos y la levedad de sus manos
ya no tejen siluetas de papel
el follaje de su piel es el hogar que improvisaron
como una aproximación al tiempo
que nunca fue memoria
historias de guerreras que quisimos proteger
cuando extraviaron su lengua
aprendiendo el idioma de otros pueblos
otras etnias
otras formas de mirarse
y olvidar

Ahora
la madre respira
la deja junto al mar
y lloran juntas
la última lágrima del infinito.

*

Arrastramos la estirpe de rostros traicionados

mujeres que se ocultan adentro de los días
y cruzan largas horas en el mito de mirarse

Hoy han creado paisajes que sobrepasan este viaje

Es triste la orfandad de estos árboles
y nadie apaga las esferas del miedo
por temor a rozar sus alas con lenguajes de otros mares

Alguien ha trazado una línea en el mundo
y nos distancia

Somos migrantes de nosotras mismas
llegamos cuando la ciudad
se aprontaba a escribir nuestros nombres en otras páginas

Sin embargo
los pueblos siempre estuvieron allí
sin que yo lo supiera.

ACERCA DE LA AUTORA

Isabel Gómez nació en la provincia de Curicó, Chile, el año 1959. Cursó estudios de Pedagogía, Licenciatura en Educación

y Magíster en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Los Lagos, sede Santiago.

Dice Julián Gutiérrez, a propósito de la trayectoria poética de Gómez, que “Dentro de la poblada tradición poética chilena, Isabel Gómez es una integrante ineludible del segmento generacional *pos '87*. Su trayectoria escritural está asociada a un *continuum* conformado por dos etapas, ambas ligadas a lugares y momentos distintos de su transcurrir vital. La primera, de formación, ocurrió en Curicó, ciudad donde nació en 1959 y en la que, entre 1979 y 1983, publicó sus primeros poemas en el diario local *La Prensa*. La segunda etapa, de consolidación, transcurre en Santiago, lugar donde se ha radicado hasta hoy” (Gutiérrez, J. 2019).

Ha editado ocho libros de poesía:

- *Un crudo paseo por la sonrisa*, 1986.
- *Pubisterio*, 1990. “[...] libro que la consolidó como poeta: [Jorge] Teillier destacó su “aguda búsqueda interior” iluminada por ‘los relámpagos de la intuición’ mientras que José Arraño Acevedo escribió que se trata de ‘una verdadera renovación espiritual’ en la forma de encarar la poesía femenina, ‘que procura liberarse de aquella que la encadena a viejas tradiciones’” (what-this.com, 2020).
- *Versos de escalera*, 1994.
- *Perfil de Muros*, 1998. José-Christian Páez comentó: “esta poesía refleja el abatimiento, la monotonía de lo repetido e invariable” (Páez, J-C, 2000).
- *Boca Pálida*, 2003.
- *Dasein*, 2006.
- *Enemiga de mí*, 2013.
- *Los días que no escribí*, 2020.

Es coautora de las antologías: *El Lugar de la Memoria* (2007), un homenaje a los cien años de existencia del Partido Comunista

de Chile, y *Voces de la memoria, centenario en el bicentenario* (2012), que reúne a más de 170 poetas y narradores chilenos de todas las generaciones, desde 1900 a 2007.

Su obra ha sido difundida en numerosas antologías y diccionarios, tanto en Chile como en el extranjero. Entre las cuales destaca: *Nuestras escritoras chilenas*, de Ruth González (Ediciones Hispano Chilena, 1993), *Historia de la literatura chilena*, de Maximino Fernández (Editorial Salesiana, 1994), *Antología de la poesía chilena* (Mago Editores, 2005) y *Fértil Provincia* (Fondo Editorial Casa de las Américas, 2008), entre otras.

En 1995 fue premiada en el Concurso de Becas, convocado por la Sociedad de Escritores Noruegos y Sociedad de Escritores de Chile. En 1997 recibió el premio Pablo Neruda. Actualmente es vicepresidenta de la Sociedad de Escritores de Chile (SECH) <https://www.sech.cl/>. Laboralmente se desempeña como bibliotecaria en el Colegio York de la comuna de Peñalolén, región Metropolitana, Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gutiérrez, J. (23 de diciembre de 2019). Isabel Gómez: un mundo sin poesía es un mundo sin alma y eso sí es una tremenda amenaza a nuestra condición de humanidad. Crítica. Recuperado de: <https://critica.cl/entrevistas/isabel-gomez-un-mundo-sin-poesia-es-un-mundo-sin-alma-y-eso-si-es-una-tremenda-amenaza-a-nuestra-condicion-de-humanidad>

Gómez, I. (1986). Un crudo paseo por la sonrisa. México: Ediciones M.D.:

Gómez, I. (1990). Pubisterio. Santiago de Chile: Ediciones Literatura alternativa:

Gómez, I. (1994). Versos de escalera. México: Ediciones M.D.

Gómez, I. (1998). Perfil de Muros. Buenos Aires Argentina: Ediciones Logos.

Gómez, I. (2003). Boca Pálida. Buenos Aires Argentina: Ediciones Logos. Recuperado de: <https://www.goodreads.com/book/show/12707266-dasein>

Gómez, I. (2006). Dasein. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

Gómez, I. (2013). Enemiga de mí. Santiago de Chile: Cuarto Propio. Recuperado de: <https://www.buscilibre.cl/libro-enemiga-de-mi-isabel-gomez-cuarto-propio/9789562606585/p/37893078>

Gómez, I. (2020). Los días que no escribí. Santiago de Chile: Cuarto Propio. Recuperado de: <https://www.cuartopropio.com/libro/los-dias-que-no-escribi/>

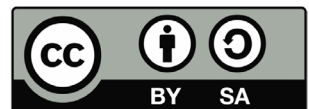
Gómez, I. y Pizarro, Á. (comp.) (2012). Voces de la memoria, centenario en el bicentenario). Santiago de Chile: Cuarto Propio. Recuperado de: <https://www.librerianuestreamerica.com/voces-de-la-memoria-centenario-en-el-bicentenario-antologia-de-poetas-y-narradores-latinoamericanos>

Gómez, I. (2007). El Lugar de la Memoria. Santiago de Chile: Editorial AYUN.

Páez, J-C. (2000). La intuición poética de Isabel Gómez. El siglo. Recuperado de: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/colecciones/BND/oo/RC/RCo053321.pdf>

What-this.com (16 de mayo de 2020). Isabel Gómez Muñoz. Recuperado de: <https://amp.es.what-this.com/1222149/1/isabel-gomez-munoz.html>.

SECH (21 de enero de 2017). Isabel Gómez. Recuperado de: <https://www.sech.cl/isabel-gomez/>.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

Poesía

POESÍA JUVENIL DEL 8º CONCURSO LITERARIO ALBATROS (CHILE)

*POESÍA JUVENIL DEL 8º CONCURSO LITERARIO
ALBATROS (CHILE)*

Autores

MIGUEL ANDRÉS VARGAS ZAMORA
VALENTINA JAVIERA ESCOBAR ESCALONA
JOAQUÍN TOMÁS TORRES BURGOS

Cómo citar este artículo:
Vargas Zamora, M.A., Escobar
Escalona, V. J., Torres
Burgos, J.; Ferrada, M. (ed.).
(2021). Poesía juvenil del 8º
concurso literario Albatros
(Chile). *Revista Thélós*, 1(13),
177-195. Santiago de Chile,
Ediciones UTEM.



*8º concurso literario Albatros, 2021 (Chile).
Estudiantes de enseñanza media colegios fiscales,
municipales, o subvencionados fiscales. Convoca:
Corporación Social y Cultural Justicia y Libertad.
Patrocinan: Sociedad de Escritores de Chile (SECH)
y Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).
Recuperado de: [https://vtte.utem.cl/concurso-
literario-albatros-2021/](https://vtte.utem.cl/concurso-literario-albatros-2021/)
Jurado presidido por Alejandra del Río Lohan,
poeta chilena. Mariela Ferrada Cubillos, académica
Universidad Tecnológica Metropolitana, Alejandro
Beiza Delgado, miembro de la Corporación Social y
Cultural Justicia y Libertad. Coordinador Juan Pablo
del Río, Sociedad de Escritores de Chile (SECH). Hernán
León González, Encargado de Dirección de Desarrollo
Cultura Universidad Tecnológica Metropolitana:*

*Recibido: 17 de noviembre de 2021
Versión final: el 23 de diciembre de 2021*

I. - Lucien d'Astier¹

Brevísima historia social del movimiento obrero en Europa, América Latina y el mundo (desde el siglo XIX hasta la posmodernidad)

... y un son que comienza a andar:

El cadalso (o la antigua cadena)

Hay más palabras que engranajes fluyendo.
Hay, más que humo, defectos en la aurora.
¿No has visto la tez desnuda del designio?
Muerto el ángel,
caerán también sus sombras.

Desgárrate los brazos trepando por los Andes,
ídem al precipicio que nos condena siempre;
pero los abedules espiarán ya sin ojos,
no absorbiendo las luces de tu arrebol naciente.

Aguarda del estrépito infinito
algo más que tornasoles,

camarada.

Anarquía

y será nuestra la pampa decían
pero la termidoriana los miraba
—(entre)Besos toxicómanos—
la termidoriana nos miraba

1. Seudónimo de Miguel Andrés Vargas Zamora. Ganador del concurso, 2021. Filiación institucional: Internado Nacional Barros Arana (<https://www.inba.cl/>), 3º medio, Santiago de Chile. Correo: vientosuregno@gmail.com

... Qué pasa con el aire??...
—Pasa que los perros
 beben de las fosas comunes

No.

Candela

No volveremos hacia la magma profunda,
ni caerán los cielos
 por el despecho de un arconte.
Será la luz del hierro enarbolada
como cometa, surco de sentido,
para entregar el llanto a las constelaciones.

Sin saciar de voces

Y en el célibe clamor de la esperanza,
besaremos las angustias sempiternas.
Se desharán las llagas, los anhelos,
que de pronto fueron carne más que espada;
que de pronto,
con sus lenguas
fétidas,
acariciaron más el llano que las llamas.

O derramando la luna con codicia
traerá presto a tu boca semiabierta
el néctar dulce, puritano del recelo.
¿Quién dirá del relieve que imposible,
por temerario en su muestra de deseo,
es su rostro, contra las cúpulas transversos?

Aquelarre solidario

Y vienen mil demonios, insectos en trifulca;

pero la sangre no es una, sino reyes,
y la consigna se extiende con el viento
porque las alabardas
a todo humano queman.
¡Miseria, miseria,
vienen los astros y se vuelven quemadura!
Pero
aunque soy yo y eres nosotros,
formamos del encierro una codicia
por tantos parásitos,
tantos secretos asesinos
que se van asimilando a la distancia.
No me creas;
aún confío en ti.

Del hijo que deseamos

Hebras de pasión
arrancadas desde el lodo
te obsequiaron,
entintadas furibundas de victoria.
No quisiera de ti
atestiguar nada más.
Nada más...
No me hagas torturarte sin remedio.

No me hagas defenderte de tus garras:
sus filos de amianto
dañan más que las cavernas.
No me hagas resistir a nuestro éxtasis,
qué pena, más qué
pena, es subestrado;
es la lascivia
de querer rajar mis venas.

Teseo

Mientras el rojo nacía,
iban cayendo del prado,
como los frutos del árbol,
los hombres a escopetazos.
Empujados por el viento,
hombres viejos y hombres claros
se desnudaban de a poco
y se lanzaban al barro.
Pero pronto abrió la tierra,
con odio, sus propios brazos
y convirtió en cementerio
el cementerio pasado,
dejando con fe a su prole
los tugurios, los palacios.
Y el hombre seguía hombre,
aunque con menos embargo.

II

Cuando los hijos de Hefesto,
sin volver atrás la vista,
apagaban humaredas;
la luna, de tanta envidia,
el rojo del rojo cénit
convirtió en licor de guindas;
lo vertió luego en las copas
de un carnaval por la vida,
y enloqueció a todo el pueblo
con su sacra brujería.
Dicen que aún ella lloró
—de la pólvora perdida—.

Debajo de la tierra (y a pesar de todo)

Una gota.
Solo una gota
que a nuestra sed llegara, inmensa,
resolvió la dirección de nuestras luces.
Hacia los cerros,

de tumbas inmemoriales,
dirigimos la mirada.

Respiramos
y en el aire
confluían primaveras.
Galopamos
en el aciago ritmo de la guerra,
sin olvidar, no obstante,
el avanzado sentimiento de estar vivo.

El avanzado sentimiento de estar vivo,
aun si las gotas arreciaron en tormenta
y arrojaron las cruces al estío.
Aun si nuestro amor,
encadenado,
fue arrojado
a un esclerótico baúl,
y cuando a Dios rogamos hospedaje,
fuimos ahogados
en azul.

Crisantemos para un milagro

A pesar de todo,
entregaste la
última partitura.
Las trompetas no bastaban;
no aceptaste siquiera
los fusiles:
convertiste al mundo
en instrumento,
y los cadáveres aullaron
al compás de una elegía
que, al fin,
no era para ellos.

Así se templó el acero

Si fuera la lluvia
 quien templara los aceros en la grieta,
 y no aquel,
 guerrillero amaestrado,
 recibiría el cielo más enigmas.

Si pudieran beberse,
 como trovarse un eco nauseabundo,
 las lágrimas de los desvanes,
 quizá
 tendríamos por fuero nuevos tientos.

Diálogo *post mortem*

Cuando cunde el aguacero,
 la sintonía de tus sueños
 se iguala de a poco a la mía.
 Y si parece que lloro,
 son solo chispas, que mis ojos
 en lúgubre quema respiran.

Soneto desde el porvenir

Dulce de sed reverberan los sueños,
 pasando por crisálidas marchitas,
 de montañas en oro, cuya mitra
 fórrase hoy de sangre en a degüello.

«Volcó a la voz la flora de entre hielos,
 volcara el fetichismo, contra heridas
 que el eros de la luna aún delira...
 Salvo al callar de gritos con ajeno».

Así cayó Malí sobre las brasas
 que han conturbado gris reminiscencia.
 Quisiera consolarnos; me desvivo,

contrayendo matrimonio con mis ansias
 —mas, ¿qué deber le queda a la defensa? —,
 por roer las paredes del delirio.

Otro recuadro se abre:
 la roja nube sureña
 que urdía puños de enjambre.
 Supliqué tantas veces que no me abandonarás...

II.- Valentina Javiera Escobar Escalona²

Temblores

¿Han escuchado cuando dicen que los temblores son
 imposibles de predecir?
 bueno, hay algunos no lo son.
 Domingo 15:00 pm, primer aviso.
 Qué fuerte cortan las palabras cuando vienen acompañadas de
 recuerdos.
 Minutos fueron los que pasaron entre un tema y otro
 palabras ahogantes entran por mi garganta
 y no me dejan respirar.
 Las imágenes pasan, pasan y pasan.
 Recuerdos que no paran.
 Fuerte aprieta la mano,
 una marca en su codo la distrae.
 Las imágenes no se detienen.
 Preguntas llegan desde fuera hacia el centro de su cabeza
 y ahí se quedan “¿Qué hubiera pasado si lo hubiera hecho?”
 Una capa de recuerdos invade el momento.

2. Segundo lugar concurso. Filiación institucional: Colegio Larun Rayun
 Puente Alto (<http://larunrayun.webescuela.cl/>), 4º medio, Santiago de Chile.
 Correo electrónico: valejavi.es@gmail.com

Ve cómo poco a poco se va cerrando la puerta de la habitación
en la que había entrado sola.

La miran,
el silencio permanece,
las paredes se derrumban,
y sin notarlo
vuelve nuevamente a la realidad.

Domingo 23:51 pm, segundo aviso.

Muerte, miedo, amor
así se definía mi día.

Tranquila lee la niña (digo tranquila, para no alarmar) su libro.
un regalo de la madre que la quiere ver feliz (son palabras, no
acciones)

mientras le dice que se quite el maquillaje
qué vergüenza le da y le voltea la cara cuando la ve diciendo
que se siente cómoda con su
vestimenta.

El azul logra ser el antónimo de lo que era antes.

Y casi todo se voltea (digo casi, para que no se asusten)
pero claro,
ahora que lo miro desde el futuro lo veo así.
(o eso espero).

el corazón se me sale por cada segundo,
me duermo con el sentimiento (que para mi mala suerte, per-
manece por días).

Martes 01:29 am, tercer aviso.

Miedo, qué miedo me da perderte.

(por primera vez en mucho tiempo alguien que no es mi pareja
me quiere)

la sal, cae desde mis ojos y no me deja ver.

y el miedo por la vergüenza a la burla me detiene.

Un mensaje enviado,

“escribiendo...

estoy bien.”

duermo en paz. (por ahora).

Miércoles 08:00 am, cuarto aviso, mis piernas comienzan a temblar.

Recuerdos florecen dentro de mí.

piernas, gritos, insultos

reflejos de miedos que no quiero que te pertenezcan.

la angustia sigue aquí.

me despierto

me miro.

¿Será que es verdad lo que dicen?

Domingo desde las 16:00 pm, quinto aviso, casi no puedo respirar.

A gritos mi cuerpo pedía el desahogo.

Esperar, qué agotador es el tiempo cuando quiere ir en contra de uno.

Por el momento lo único que marcaba el día

era la traba que iba creciendo en mi garganta

que me impedía poder hablar

—o respirar—

las horas pasaban y pasaban

y cada vez estaba más cerca.

Pero de repente,

lo inesperado comienza a surgir

en segundos ladrillos comenzaron a aparecer a mi alrededor.

barreras cerraban las ventanas y me era imposible salir,

nuevamente, la espera se hacía presente.

y esta vez

dolía aún más.

Lunes 17:50. El día

Qué fuerte grita el silencio cuando pide ser escuchado.

No recuerdo cómo estaba el día, así que no lo puedo describir

pero sí recuerdo la nube que crecía en mi cabeza

y cómo me era incapaz de ver lo que sucedía a mi alrededor.

y de repente
como quien espera lo inesperado.
sucedío.
El epicentro fue en mi cabeza y mis piernas comenzaron a
temblar,
brazos, manos, cabeza. Todo estaba por derrumbarse.
aire,
por favor dame aire
saca el cuchillo que clavé en mi garganta
y vuelve a empuñarlo en mi corazón.
necesito sentirme a salvo.
abre mis ventanas
pero no demasiado,
que el cielo me está gritando que viene a por mí
mientras mis paredes se derrumban.
por favor silencia las voces de mi cabeza
que me gritan que lo deje todo aquí.
Flechas comienzan a caer desde el lado al que mire
no puedo correr y me pierdo en el laberinto de mi cabeza,
una voz que me dice que me quede atenta
pero mis ojos ahogados ya no ven,
siento cómo el corazón sale de mí
y me da miedo soltarme la mano y herirme otra vez
¡Por favor
deja
de gritar!
Todo pasa en un segundo, pero no me puedo mover
mi mente me grita que corra

“rompe las paredes del laberinto y sal viva de ahí,
por favor no vuelvas a caer”.
Sentí cómo mis piernas hicieron lo imposible por moverse
el camino cada vez era más pequeño
y no sabía si las piedras que llevaba atadas a mis brazos iban a
poder entrar en el...
sin embargo, las olas empujaron mi torso
y me ayudaron a salir
pero las balas dirigidas hacia mi cabeza dificultan el camino.

Lo que no sabía, era que junto a la reja de salida había un abismo enorme del que quizás no podría sobrevivir
 ¡Solo tienes que volar!
 y de un segundo a otro,
 sin siquiera notarlo,
 caigo en un suelo de arena.
 Abro los ojos,
 mi habitación y yo sola en una esquina,
 todo está normal.
 Otra vez la caída fue más fuerte que yo.

III.- Thomas Cruz³

Réquiem Infernal

VERSÍCULO I: DESCENSUM.

Despierto de mi prolongado sueño.
 El Cielo se cae y no siento el Sol,
 ¿A dónde te has ido, mi buen Señor?
 ¿Qué ha causado tal acontecimiento?

Me habéis enviado del más allá
 Para hallar al último hijo de Adán,
 Pero no lo veo por acá.
 Tal vez ya es demasiado tarde,
 Espere un momento, aguarde.

Sí, esa es, la maldita caverna,
 Aquella puerta eterna
 Al mundo de los condenados

3. Seudónimo de Joaquín Tomas Torres Burgos. Tercer lugar en el concurso. Filiación institucional: Colegio Inglés San José de Linderos (<https://www.colegioinglesanjosedelinderos.com/>), Buin, Chile. Correo electrónico: joatorres373@gmail.com

Y los demonios violentados.

Me adentro sin pensarlo más
Y caigo en la madriguera de conejo.
Mientras desciendo quedo perplejo
“Bienvenidos al reino de Satanás”

Almas en pena deambulan sin cesar,
Ese es su tormento, por siempre jamás.
Negro es el salitre de la ajetreada pampa,
Y grandes tortas de Centinela verás
Tras al río Aqueronte divisar.

“Ida para uno” le digo a mi viejo amigo.
Subo a su navío, y me recibe Caronte,
Siempre navegando el horizonte.
Me bajo una vez llegado a mi destino.

El juzgado de Minos aguarda mi llegada,
“Bailad, querido ángel, si queréis bajar”.
Al danzar con la bella reina-faraón
Brotan nenúfares de un amor en cuestión.
Torbellinos violáceos acompañan su cortejar
Y me nubla su fragancia sagrada.

Sus esclavos acarician su sexo
Llegando al éxtasis perfecto.
No caer en tentación es mi gran deber.
La función los ha de complacer.

Aparece ese macho dominante
Que la quiere como buen amante.
Finalizó el baile, lo he logrado.
Me largo de este círculo desquiciado.

Bajando por las cadenas del averno
El ambiente se torna pesado.

Enjambres de moscas,
Órganos podridos de mercado
Y bestias con cabezas de cerdo.

Llueve granizo en este fétido paisaje.
Tened cuidado con ese can salvaje.
Gluttones y gandules pagan por igual
Teniendo que comer su desecho habitual.

“Qué coman pasteles” dice la burguesa
Mientras devora su interior de fresa.
Ya no aguanto este basurero,
Debo encontrar al Primero
Para guiarlo en su divino sendero.

VERSÍCULO II: CONFLICTUS.
Siguiendo el camino tan conocido
Llego al hogar de los caídos.
No es sorpresa que aquí yazca
El monopolio de barba blanca.

Grandes montes de óbolos de oro
Son su más grande tesoro.
Pluto, príncipe de riquezas,
Castiga todas tus impurezas.

De zafiros a blancos diamantes
Cargan los pródigos gigantes.
Los demás arrastran su peso
Cual Sísifo siempre preso.

No hay rastros del crío.
Diantres, mejor me piro.
He de continuar mi viaje
Y no perder mi coraje.

Los cronopios y famas,
Abundantes seres petulantes,

Dan inicio a la laguna Estigia,
Y sus calcinados habitantes
Arden de ira en llamas.

Allí se encuentra él,
El colérico coronel
Que gasificó a tantas flores
En campos de concentraciones.
La impotencia dejémosla atrás,
La ciudadela de Dite conocerás.
Piedra liparita y obsidiana
Recubren sus altas murallas.

Los que negaron al Padre
Y creyeron en dioses falsos
Son golpeados con palos
Y encerrados en corrales.

Brujas y ruines profetas,
Reconocidos por sus siluetas,
Claman piedad a este pobre
Angélico ser de renombre.

Los gritos se van atenuando
A medida que sigo caminando.
El río de lava y flameante magma
Decora este demoniaco panorama.

Los cuervos molestan a alguien
“Nunca más, nunca más”.
Aguarda un segundo, es Dante
Y lo rescato sin mirar atrás.
“Tranquilo, soy yo, Virgilio”.
Al fin di con su paradero,
No fue fácil hallar al Primero.
Debo concluir mi oficio.

Tomo la mano del niño,

Y le sonrío con cariño.
Tenemos el viaje que continuar
Si con todo esto queremos acabar.

VERSÍCULO III: LIBERATIO.
Nos adentramos en el bosque.
Este no es lugar para alcornoques.
Colgados por sus penas están
Quienes erraron en ayudar.

Minotauro pardo de competencia,
Minotauro pardo de ilusión,
Minotauro pardo de la Mancha,
Minotauro pardo de Asterión,
Minotauro pardo de violencia.

Centauros nos observan a lo lejos
Juzgando nuestro andar complejo.
Sus lanzas teñidas de carmesí
Se encuentran por su frenesí.

Este no es lugar para el Hijo,
Que carece de regocijo.
Continuamos el sendero
Como valientes caballeros.

Le otorgo una corona de laurel
Y bajamos al siguiente nivel.
“Venga Dante, cerrad los ojos”
Comento mirándole de reojo.

Las malas fosas carecen
De luminosidad total,
Quebrando la zona mental
De todos los que padecen.

Fraudulentos y corruptos
Sufren en su designado grupo.

Diez castigos ocurren acá:
Desde marchar por la eternidad,
Hasta vomitar enfermedad.

Abandonamos la sombría zona
Bajando al último escalón.
¿Quién es aquel que impresiona
Con su gélido ciclón?

Sumergidos están tres gigantes
En el lago Cocito congelado,
Y aquí son los gobernantes
Al igual que su jefe alado.

Una gran apertura
En el centro de la Tierra
Me indican la falta de su figura.
Lucifer, destructor de Creta,
Te fuiste a librar una guerra.

El último hijo de Adán,
A quien fiel acompaño,
Ve al traidor de antaño
Con un espejo a su lado
Y una soga en mano.
“Dadme una moneda de plata
Si de aquí os queréis marchar”.
Judas, vendedor de Mesías,
No temió traicionar
Ni mucho menos matar.

Mi reflejo actúa sagaz.
Le pago la cuota fijada,
Dante asiente con su mirada.
No queremos a gente mordaz.

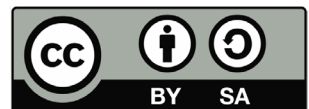
Pronto veremos al Sol
Y los dos estarán juntos.

Librémonos del mal profundo,
Vistámonos de girasol.

Conocerá a Beatriz,
La última hija de Eva,
La más bella doncella
Con su peculiar cicatriz.

Cruzamos el fino cristal.
Ya no estamos en Inferno.
Veo carnavales de Lispector
Acompañados de un Aleph eterno
Que adornan la capital.

“Somos libres” dice Adán.
No le quiero arruinar
Lo que acaba de mencionar.
Aún nos falta mucho más.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

Reseña Bibliográfica

ÚLTIMA PARADA: LA ESTÉTICA DEL TERROR RADIOFÓNICO O CÓMO PASAR DEL MICRORRELATO A LA LECTURA DRAMATIZADA

Francisco Javier Sánchez-Verdejo. Madrid, España: Atlantis Ediciones, 2021, 250 pp. ISBN: 978-84-123837-6-8.

Autor

FRANCISCO JAVIER
SÁNCHEZ-VERDEJO PÉREZ

Cómo citar este artículo:
Sánchez-Verdejo Pérez, F.
(2021). Reseña bibliográfica.
Revista Thélós, 1(13), 196-202,
Universidad Tecnológica
Metropolitana.





**FRANCISCO JAVIER
SÁNCHEZ-VERDEJO PÉREZ**

<https://orcid.org/0000-0003-1112-5995>

*Licenciado y doctor en Filología Inglesa por la
Universidad de Castilla-La Mancha. Filiación
institucional: Universidad Nacional de Educación a
Distancia (UNED), Madrid, España. Researcher ID:
L-7534-2018. Correo electrónico: fjsanchezverdejo@
valdepenas.uned.es.*

Recibido: 20 de septiembre de 2021

Versión final: 7 enero de 2021

El pasado 10 de julio se presentó en la Casa de Castilla-La Mancha, en Madrid, de la mano de Ediciones Atlantis, el libro *Última parada: la estética del terror radiofónico o cómo pasar del microrrelato a la lectura dramatizada*, escrito por Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, que presenta un estudio fascinante acerca de uno de los fenómenos radiofónicos más relevantes de los últimos tiempos.

Última Parada pretende ser una exhaustiva investigación acerca de un programa radiofónico donde el hilo conductor es el misterio, el terror. Nada más comenzar el libro el lector se encuentra un estudio inicial que recorre los orígenes del terror en la radio en Estados Unidos, su plasmación en Gran Bretaña, los iconos en España. Seguidamente, el libro ofrece un interesantísimo apéndice documental en formato bibliográfico. A continuación comienza el estudio propiamente dicho, con el un exhaustivo análisis de cada uno de los programas. Una de las aportaciones más interesantes e innovadoras reside en el hecho de que el libro proporciona los enlaces en abierto y gratuito a cada una de las emisiones, de modo que el binomio lector oyente puede decidir ir oyendo las emisiones y seguir el análisis de cada uno de los programas. El estudio culmina con una tabla relacional que clasifica cada una de las dramatizaciones en función de las temáticas propuestas.

Como han podido comprobar los oyentes que han seguido el programa durante casi año y medio (y los que ahora decidan sumergirse en los podcasts) engancharse a las lecturas radiofónicas dramatizadas de *Última Parada* es muy fácil. Lo difícil es no apasionarse por ellos.

A pesar de parecer a estas alturas un cliché, alguien puede preguntarse qué tiene el misterio y el terror que siempre han atraído al ser humano y que continúa atrayéndonos. Y la respuesta es fácil: dado que el misterio y el terror son dos categorías difíciles de simplificar, podemos colegir que, más allá del terror físico (miedo a ser devorados por un animal, pánico a ser destruidos, terror a las arañas, etc.) ambos operan a nivel mental, lo cual incrementa exponencialmente las posibilidades que cada per-

sona le confiere de manera individual. En este caso concreto, además, al ser estas experiencias auditivas exclusivamente, y no entrar en concurso lo visual en absoluto, cada oyente se construye su propia historia a nivel mental.

Por otro lado, en la actualidad el fenómeno del podcast ha supuesto una revolución más allá de lo puramente tecnológico en el consumo radiofónico; nos permite disfrutar las veces que queramos de aquello que entra dentro de nuestros gustos. Esta ventana que se nos ha abierto gracias a la tecnología ha llegado para quedarse.

Última *parada* es un espacio emitido de madrugada, el cual presenta toda una amplísima serie de lecturas dramatizadas cierta y magistralmente inquietantes. Última Parada consigue un clímax de suspense inimaginable, jugando con el terror, la imaginación y las emociones más básicas del oyente, que en casi todas las ocasiones identifica lo oído como algo que puede ocurrirle a él mismo, en su casa...

Los monstruos góticos no son ajenos al excelente guionista David Hidalgo, si bien él prefiere sugerir en vez de presentar el terror de forma explícita, aumentando exponencialmente así las sensaciones en el oyente (al más puro estilo del expresionismo alemán).

A lo largo del estudio que acaba de ver la luz se pone de relieve que estas lecturas dramatizadas ofrecen una contribución excepcional al género del terror. Además de las técnicas analizadas a lo largo de sus páginas, Última *parada* consigue revivir e incrementar exponencialmente la sensibilidad auditiva de los oyentes, incidiendo en la imaginación y las emociones. Última *parada* no es un programa más de terror emitido a través de y gracias a la radio. Algo extraordinario sucedía en la mente de los oyentes cada vez que sintonizaban la emisora semanalmente.

A través de esta investigación, la intención es mostrar la importancia de Última Parada a nivel radiofónico, con independencia de su repercusión mediática. Indiscutiblemente, puede haber diferentes modos de entender cada una de las historias que se

presentan; no en vano, puede haber tantas interpretaciones diferentes como oyentes.

Anexo 1'. Selección primera temporada: lecturas dramatizadas (6 de 35 capítulos del podcast)

Última parada (17 de noviembre de 2017). El carro (n.º 1) [episodio de podcast]. En *Mistérica radio secreta*. Ivoox. Recuperado de: https://www.ivoox.com/misterica-radio-secreta-1x01-en-misterios-de-orion-audios-mp3_rf_22139533_1.html

Última parada (12 de noviembre de 2017). Cuervo (n.º 2) [episodio de podcast]. En *Mistérica radio secreta*. Ivoox. Recuperado de: https://www.ivoox.com/programa-2-el-cementerio-hi-ghgate-inglaterra-con-audios-mp3_rf_22019093_1.html

Última parada (19 de noviembre de 2017). El desvío (n.º 3) [episodio de podcast]. En *Mistérica radio secreta*. Ivoox. Recuperado de: https://www.ivoox.com/programa-3-aramu-muru-peru-aldo-linares-audios-mp3_rf_22155807_1.html

Última parada (19 de noviembre de 2017). La biblioteca (n.º 4) [episodio de podcast]. En *Mistérica radio secreta*. Ivoox. Recuperado de: https://www.ivoox.com/programa-4-petra-jordania-sergio-alvarez-audios-mp3_rf_22284017_1.html

Última parada (3 de diciembre de 2017). El mensaje (n.º 5) [episodio de podcast]. En *Mistérica radio secreta*. Ivoox. Recuperado de: https://www.ivoox.com/programa-5-antequera-espana-jesus-callejo-audios-mp3_rf_22418584_1.html

Última parada (10 de diciembre de 2017). Final de trayecto (n.º 6) [episodio de podcast]. En *Mistérica radio secreta*. Ivoox.

1. Nota del editor: breve selección para los lectores de esta reseña, facilitada por el autor.

Recuperado de: https://www.ivoox.com/progama-6-holma-vik-islandia-manuel-velasco-audios-mp3_rf_22561697_1.html

Anexo 2. Selección segunda temporada: lecturas dramatizadas (6 de 17 capítulos del podcast).

Última parada (27 de septiembre de 2018). El vigilante del maizal (n.º 1) [episodio de podcast]. En *Mistérica radio secreta*. Ivoox. Recuperado de: https://www.ivoox.com/ultima-parada-02x01-el-vigilante-del-maizal-audios-mp3_rf_28821803_1.html

Última parada (4 de noviembre de 2018). Juego de hermanos (n.º 2) [episodio de podcast]. En *Mistérica radio secreta*. Ivoox. Recuperado de: https://www.ivoox.com/ultima-parada-02x02-juego-hermanos-audios-mp3_rf_29037030_1.html

Última parada (11 de noviembre de 2018). Quien llora en el río (n.º 3) [episodio de podcast]. En *Mistérica radio secreta*. Ivoox. Recuperado de: https://www.ivoox.com/ultima-parada-02x03-quien-llora-rio-audios-mp3_rf_29139222_1.html

Última parada (18 de noviembre de 2018). Lo que se esconde en el sótano (n.º 4) [episodio de podcast]. En *Mistérica radio secreta*. Ivoox. Recuperado de: https://www.ivoox.com/ultima-parada-02x04-lo-se-esconde-en-audios-mp3_rf_29301195_1.html

Última parada (25 de noviembre de 2018). Frecuencia temporal (n.º 5) [episodio de podcast]. En *Mistérica radio secreta*. Ivoox. Recuperado de: https://www.ivoox.com/ultima-parada-02x05-frecuencia-temporal-audios-mp3_rf_29496451_1.html

Última parada (2 de noviembre de 2018). Los susurranes (n.º 6) [episodio de podcast]. En *Mistérica radio secreta*. Ivoox. Recuperado de: https://www.ivoox.com/ultima-parada-02x06-los-susurranes-audios-mp3_rf_29683969_1.html



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

ENVÍO DE MANUSCRITOS

Convocatoria abierta

Receso de evaluaciones: febrero de cada año.

Publicación semestral: se publica en los meses de julio (semestre enero-junio) y enero (semestre julio-diciembre).

La evaluación de los artículos y la periodicidad de publicación queda a criterio del editor. Estos se informarán oportunamente a las(os) autoras(es).

Todas las colaboraciones deberán ser enviadas al correo electrónico del editor: revista.thelos@utem.cl, en formato Word (Office). Si fuera el caso, las tablas, gráficos y esquemas deberán adjuntarse en como archivo independiente en formato de Excel o Word, editable.

ASPECTOS FORMALES REQUERIDOS EN LA ENTREGA DE TEXTOS ORIGINALES:

- Tamaño página: carta.
- Fuente: Times New Roman.
- Tamaño fuente: 12.
- Interlineado: 1,5.
- Márgenes: superior e inferior: 2,54; izquierdo y derecho: 3,17.

Extensión no mayor a 15 páginas (la extensión incluye gráficos, cuadros, diagramas, notas y referencias bibliográficas, entre otros).

1. Thélos publica preferentemente artículos resultados de trabajos de investigación, investigaciones académicas, comunicación científica o creación de carácter original.

La revista no efectuará cobros a los autores por la evaluación, así como tampoco por la publicación de sus trabajos.

Se solicita a los autores el uso de la estructura que corresponde a un artículo científico, conocida como sistema IMRyD (introducción, métodos, resultados y discusión). Se debe declarar el propósito principal del estudio; en los métodos, describir los procedimientos utilizados de acuerdo con el problema planteado; en las conclusiones, se debe destacar los alcances más importantes y comentar las implicaciones o alcances de la investigación.

2. Tipología artículos admitidos: actualización (up), artículo original (oa), artículo de revisión (ra), metodología (mt), nota científica (rn), a partir de arbitraje simple-ciego por pares, el cual vela por la originalidad, relevancia, estructura (de acuerdo con

las normas vigentes), pertinencia, contenido y redacción del manuscrito. Otras contribuciones evaluadas por el editor y/o comité editorial:

Documentos: comentarios (co), comunicación breve (sc), entrevista (in), punto de vista (pv), reseña (rc), poesía, fotografía digital, entrevistas, discursos, nuevas traducciones, textos inéditos en narrativa, crítica literaria, ensayo o estudios acerca de escritores y obras literarias, nacionales e internacionales. Su extensión no debe exceder las 5 páginas de texto original (excluyendo la página propia del título, resumen, palabras clave).

Reseñas o críticas de libros: se reseñarán libros cuya primera edición (no traducción) se haya publicado durante los tres (3) últimos años. Su extensión no debe superar las 5 páginas de texto original (excluyendo la página propia del título, resumen, palabras clave).

Dossier: ensayos, crónica, bio-bibliografías y otros similares. Será coordinado por un académico especialista en la materia, invitado por el director y/o editor(a) de la revista.

2.1 Arbitraje: los artículos originales recibidos serán sometidos a una primera evaluación por parte del comité editorial y, posteriormente,

a un arbitraje simple o revisión por pares (RPP).

Excepcionalmente, el/la editor(a) o el comité editorial podrá aceptar artículos que no cumplan con este requisito, incluyendo reseñas, críticas de libros, dossier, entre otros.

3. Estructura de los trabajos:

- Título, subtítulo (español e inglés).
- Firma del/la autor(a) de la reseña original: nombre y apellidos
- Datos de filiación institucional del/la autor(a): institución, ciudad y país de la institución, ORCID y/o ResearchID.
- Resumen: resumen en español sobre el contenido de la reseña. No debe exceder las 960 pulsaciones de Word, aproximadamente 120 palabras.
- Abstract: resumen en inglés sobre el contenido de la reseña. El resumen no debe exceder las 960 pulsaciones de Word, aproximadamente 120 palabras.
- Palabras clave: de 2 a 4 palabras clave en español separadas por coma.
- Keywords: de 2 a 4 palabras clave en inglés separadas por comas.

4. Redacción: el estilo de redacción será claro y conciso.

Evitar la ambigüedad y juicios de valor sin sustento teórico. Se deben cumplir los siguientes aspectos: rigor lógico, la posibilidad de volver a aplicarse, claridad y concisión, originalidad, precisión, amplitud, compatibilidad con la ética, significación y pertinencia.

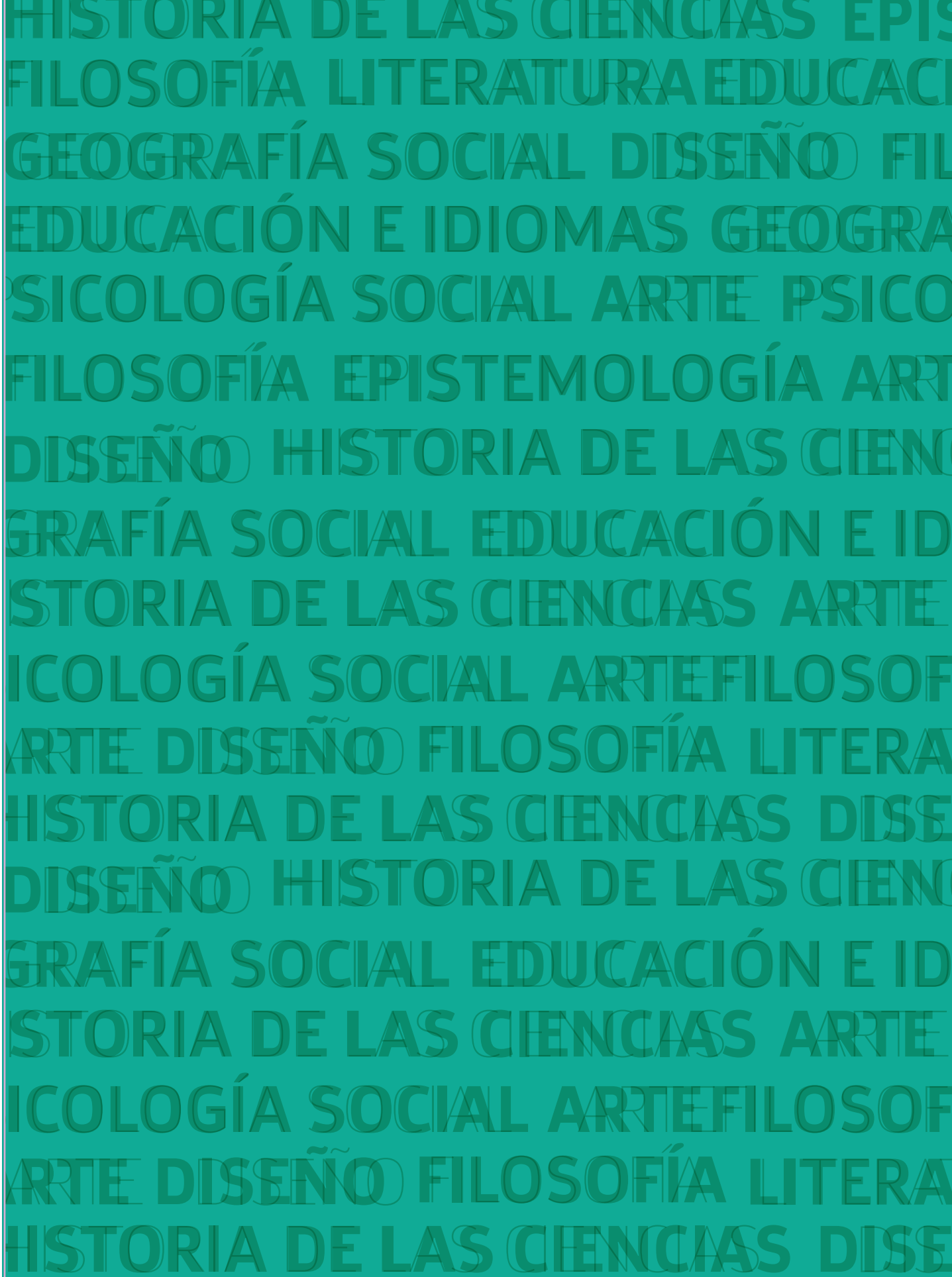
Uso de los tiempos verbales en las secciones:

- Resumen: pasado.
- Introducción: presente.
- Materiales y métodos: pasado.
- Resultados: pasado.
- Discusión: presente.

5. Elaboración de las referencias bibliográficas: en lo relativo a las pautas mínimas de estructura y estilo bibliográficas, estas se encuentran referidas en el Manual de Estilo de Ediciones UTEM (<https://editorial.utem.cl/tematica/manual-de-estilo/>), el cual adopta las Normas APA.

6. A los autores que publiquen se les ofrecerá, mediante formato electrónico, una carta de autor y/o carta revisor, si así lo solicitan.

7. Derechos de autor: la Universidad Tecnológica Metropolitana se reserva el derecho del titular del derecho de autor o copyright de los trabajos publicados, para fines de transformación, derivación y adaptación, utilización de una obra intelectual que quedan comprendidos en la Ley 17336, sobre Propiedad Intelectual Chilena, correspondiendo a una Cesión de derechos de Autor expresa y por escrito de los autores al momento de publicar con la Universidad Tecnológica Metropolitana, sin perjuicio de las limitaciones o excepciones legales que la Ley establece pero, a la vez, se permiten ciertas excepciones respecto de los trabajos publicados, bajo ciertas condiciones, declaradas en este caso Bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License.



HISTORIA DE LAS CIENCIAS EPIS
FILOSOFÍA LITERATURA EDUCACI
GEOGRAFÍA SOCIAL DISEÑO FIL
EDUCACIÓN E IDIOMAS GEOGRA
PSICOLOGÍA SOCIAL ARTE PSICO
FILOSOFÍA EPISTEMOLOGÍA ART
DISEÑO HISTORIA DE LAS CIENC
GRAFÍA SOCIAL EDUCACIÓN E ID
STORIA DE LAS CIENCIAS ARTE
ICOLOGÍA SOCIAL ARTEFILOSOF
ARTE DISEÑO FILOSOFÍA LITERA
HISTORIA DE LAS CIENCIAS DISE
DISEÑO HISTORIA DE LAS CIENC
GRAFÍA SOCIAL EDUCACIÓN E ID
STORIA DE LAS CIENCIAS ARTE
ICOLOGÍA SOCIAL ARTEFILOSOF
ARTE DISEÑO FILOSOFÍA LITERA
HISTORIA DE LAS CIENCIAS DISE