



REVISTA INTERNACIONAL DE
CIENCIAS HUMANAS

VOLUMEN 3
NÚMERO 2

**REVISTA INTERNACIONAL
DE CIENCIAS HUMANAS**

VOLUMEN 3, NÚMERO 2



REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS
www.lascienciashumanas.com

Publicado en 2016 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
www.gkacademics.com

ISSN: 2530-4526

© 2016 (revistas individuales), el autor (es)

© 2016 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <soporte@gkacademics.com>.

REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor de criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

EDITORES

J. Francisco Álvarez, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España
León Olivé, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México DF, México
Concha Roldán, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Madrid, España
Ana Paula Torres Megiani, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

CONSEJO EDITORIAL

J. Francisco Álvarez, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España
Paulo Teodoro de Matos, Universidade Nova de Lisboa-Universidade dos Açores, Lisboa, Portugal
Luis Ferla, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil
Karim Javier Gherab-Martín, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España
Antonio Malanana Ureña, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España
León Olivé, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México DF, México
Concha Roldán, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Madrid, España
José Francisco Serrano Oceja, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España
Paul Spence, King's College de Londres, Londres, Reino Unido
Ana Paula Torres Megiani, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

EDITORES ASOCIADOS

Pilar Rodríguez Santos
María Jesús Leal
Patrício Nunes Barreiros
Giordana Santos
Ángel Emilio Muñoz Cardona
Luz del Carmen Vilchis Esquivel
Marcela María Raggio
Luis Javier Beltrán Álvarez
María Antonia Miramontes Arteaga
Yolanda Álvarez Sánchez
Craig Bergeson
Marisel Adriana Somale
María Isabel de Vicente-Yagüe Jara
Leticia Rocha Herrera
Raúl Fernando Linares
Carmen Bueno Acero

Índice

Enseñar historia y enseñar a investigar en Historia en el mundo de las tecnologías de la información y comunicación.....	1
<i>Enrique Gudín de la Lama</i>	
Nuevas prácticas en la escena contemporánea: tecnología, mediaciones y precariedad.....	11
<i>Ileana Azor Hernández</i>	
Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas	25
<i>Mariela Coudannes Aguirre</i>	
La posición de la mujer en la historia intelectual china: Visiones retrospectivas para el valor de la ética confuciana en el discurso feminista chino.....	35
<i>César Guardé Paz</i>	
La crisis de la política de la presencia: de Hannah Arendt a las políticas de la diferencia.....	45
<i>Julia Urabayen, Jorge León</i>	
Globalización económica, cultural y educativa: perspectivas docentes en el aula de educación musical.....	59
<i>María del Mar Bernabé Villodre</i>	
La cultura artística en la sociedad actual: Un acercamiento a los conocimientos e intereses sobre el Arte de la población española	71
<i>Myriam Ferreira Fernández</i>	
Ecologizar: caminhos para a ecológica planetária.....	91
<i>Sydney Cincotto Junior</i>	



Table of Contents

Teaching History and Teaching History Research in the Age of Information and Communication Technologies	1
<i>Enrique Gudín de la Lama</i>	
New Practices in the Contemporary Scene: Technology, Mediations and Precarity.....	11
<i>Ileana Azor Hernández</i>	
Educational Studies on Historical Consciousness: Issues and Problems	25
<i>Mariela Coudannes Aguirre</i>	
The Position of Women in Chinese Intellectual History: Retrospective Views about the Value of Confucian Ethics for a Chinese Feminist Discourse.....	35
<i>César Guardé Paz</i>	
Crisis of the Politics of the Presence: From Hannah Arendt to the Politics of the Difference.....	45
<i>Julia Urabayen, Jorge León</i>	
Economic, Cultural and Educational Globalization: Perspectives of Teachers in the Classroom Music Education	59
<i>María del Mar Bernabé Villodre</i>	
The Artistic Culture in Contemporary Society: an Approach to Knowledge and Interest about Art of Spanish Population.....	71
<i>Myriam Ferreira Fernández</i>	
To Ecologize: Paths to the Planetary Ecopolitics	91
<i>Sydney Cincotto Junior</i>	



Enseñar historia y enseñar a investigar en Historia en el mundo de las Tecnologías de la Información y Comunicación

Enrique Gudín de la Lama, Universidad Internacional de la Rioja, España

Resumen: *En esencia el proceso de enseñanza-aprendizaje e investigación en Historia sigue siendo el mismo de siempre, sin embargo la llegada de las nuevas tecnologías permite que puedan desarrollarse con más amplitud y profundidad algunos de los aspectos relacionados tanto con la adquisición de habilidades propias de la Historia como de una mayor extensión y profundización en las investigaciones históricas.*

Palabras clave: *investigar en historia, enseñanza-aprendizaje de la Historia, Tecnologías de la Información y Comunicación*

Abstract: *History teaching and learning processes and History research methods are essentially the same as always; however, the arrival of new technologies has helped to widen and deepen both historical research and the development of certain aspects of the acquisition of History-related skills.*

Keywords: *To Do Historical Research, History Teaching and Learning, Information and Communication Technologies*

Introducción: en esencia no cambia nada

Hace ya tiempo que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han dejado de ser una novedad tanto en la vida cotidiana como en la vida laboral y académica. El ordenador es un instrumento más de trabajo, e internet un importante medio de intercambio de información. Lógicamente, el quehacer historiográfico no ha quedado al margen de esos cambios, de esas mejoras.

Por otra parte, en el imaginario de cualquier estudioso de la Historia, las tareas de investigación evocan realidades físicas tales como bibliotecas, libros, archivos, documentos, cajas, legajos... en definitiva, objetos palpables que se tocan, se leen, se transcriben, y constituyen el entramado sobre el que se realizará el quehacer propio del investigador.

Además, cuando se habla de “investigación” en sentido coloquial, el término suele asociarse a los afanes propios de un detective: rastrear, indagar, relacionar, buscar, concluir... La trasposición del término es lógica pues en los dos ámbitos se atiende a los mismos fines —descubrir una verdad— y se usan metodologías similares. En el caso de la investigación histórica se busca, rastrea, indaga, relaciona... a través de los documentos, fuentes —primarias o secundarias— en los que el investigador ha de saber localizar, seguir, reformular las huellas del objeto de su investigación de modo que le acaben llevando a un nuevo descubrimiento, a una profundización mayor en alguna realidad histórica.

A lo largo de estas líneas pretendemos mostrar que es posible enseñar Historia y llevar a cabo una eficaz tarea investigadora en el ámbito de la Historia utilizando los medios que las nuevas tecnologías de la información y comunicación ponen a nuestra disposición (Moreno, 2010), teniendo en cuenta, además, que en los próximos años el acceso a distintas fuentes de datos y documentos y la versatilidad de su uso, se irán incrementando. En todo caso, a día de hoy es posible llevar a cabo una investigación histórica relevante, usando los medios que las TIC ponen a nuestra disposición.



El quehacer de la historia desde la perspectiva pedagógica

Diversos expertos en didáctica de la Historia (Wineburg, 2001; Prats, 1998; Pagès, 2011; Arteaga, 2013; Cardona, 2002 y Cooper, 2002), coinciden en que hay una serie de habilidades y conceptos intelectuales propios del ámbito de la Historia, que constituyen la esencia de lo que se entiende por “pensar históricamente”, y que, por tanto, deberían ser los objetivos de una auténtica enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Pensar históricamente

En esencia, el objetivo de la Historia, de la ciencia histórica, es encontrar el sentido de los acontecimientos sobre los que pone su foco. La Historia no trata de justificar, sino de entender el hecho, la época que estudia, de ahí que uno de los componentes claves del quehacer histórico sea la interpretación, la construcción del relato histórico.

Puesto el punto de mira en ese objetivo, para que los alumnos construyan adecuadamente los conceptos propios de la Historia tendrán, en primer lugar, que asimilar lo que Arteaga (2013) llama conceptos de primer orden o sustanciales, que son los relativos a los procesos históricos en sí (qué pasó, cuándo y cómo ocurrió) y al vocabulario específico del campo semántico de la Historia: términos como “revolución”, “Estado”, “independencia”, que van asociados a un contenido conceptual específico relativo a la Historia y a una época concreta.

Los conceptos históricos de segundo orden, son los que se refieren a conceptualizaciones propias de la Historia, o sea los esquemas mentales que debe alimentar un historiador. Entre ellos están tiempo histórico, cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía.

Desde un punto de vista práctico, Arteaga (2013) señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia hay que realizarlo a partir de evidencias (fuentes históricas primarias y secundarias) para que el alumno sepa:

- Reconocer a la Historia como una disciplina que permite conocer y explicar procesos ocurridos en el pasado (no vivenciales) así como sus relaciones con el presente.
- Formular interrogantes, plantear hipótesis, identificar evidencias y validar argumentos en torno a procesos del pasado y sus relaciones con el presente, empleando conceptos históricos de primer y segundo orden.
- Discernir de manera reflexiva, es decir, a partir de conceptos históricos de segundo orden, el manejo de fuentes históricas y el debate en comunidad, la relevancia de procesos, personajes y/o acontecimientos históricos.
- Debatir, a partir de evidencias, las diversas y a veces conflictivas historias sobre el pasado, planteadas por los historiadores y/o los testigos de procesos del pasado.

La estructura del trabajo histórico

En cuanto al sistema de trabajo, Prats y Santañana (1998) proponen las siguientes pautas:

- Recogida de información sobre lo que se quiere estudiar.
- Hipótesis explicativas: explicación lógica y coherente de los datos y elementos que se tienen.
- Análisis y clasificación de las fuentes históricas.
- Causalidad: motivos por los que sucedieron los hechos que se analizan.
- Explicación histórica del acontecimiento estudiado.

La forma en que puede plantearse un trabajo de investigación histórica puede variar según escuelas e historiadores, pero lo normal es que se elabore con las piezas que sugieren Prats y Santañana: antes de comenzar, el investigador tendrá que definir los objetivos, la hipótesis, junto con la metodología a seguir y los recursos que podrá utilizar; es decir qué quiere investigar, cómo lo trabajará -cómo lo enfocará- y con qué recursos.

A continuación el investigador pasará a lo que se puede considerar como trabajo de campo: la recogida de información. En primer lugar deberá realizar la búsqueda; tendrá que bucear en bibliotecas, revistas y manuales para hacerse una idea de cuál es el marco histórico, social y cultural del momento en el que se sitúa el hecho histórico que quiere investigar.

Después vendrá el trabajo con las fuentes, es decir con las evidencias documentales con las que cuenta el historiador. El trabajo con las fuentes implica en primer lugar su búsqueda y localización, tarea en ocasiones no sencilla y muchas más veces clave para que la aportación histórica que se pretende hacer sea auténticamente inédita. Una vez localizadas, habrá que analizar y valorar esas fuentes, pasarlas por el tamiz del juicio crítico de manera que se pueda discernir su perspectiva, su fiabilidad o su nivel de tergiversación de los hechos, para poder interpretarlas adecuadamente, de forma que nos permitan realizar inferencias razonables y coherentes en relación a los datos de que disponemos. De ellas saldrá con toda probabilidad la aportación histórica que se pretenda llevar a cabo.

La redacción del trabajo es pieza importante de la tarea de historiador pues se trata de construir la narración propia, la interpretación de lo estudiado. Es el momento en que se manifiesta si se ha comprendido lo que se ha estudiado, si adquiere sentido y si la narración propuesta también lo tiene.

En esta redacción del trabajo es donde encaja otra de las señas de identidad del trabajo propio del historiador: la interpretación. Las descripciones del pasado (o sea, las interpretaciones) de los historiadores pueden ser diferentes, pero igualmente válidas, siempre que se ciñan a lo que se sabe, que sean razonables y, lógicamente, mientras no hay pruebas contradictorias. Los historiadores construyen descripciones a partir de unas fuentes que, en muchos casos, están incompletas; los investigadores las seleccionan, las estudian y las interpretan, y gracias a ese trabajo construyen un relato histórico en el que habrá que tener en cuenta que las descripciones varían en función de los intereses del historiador. Por otra parte, tal como señala Cooper (2002), hay que ser conscientes de que la Historia, se reescribe cuando se descubren nuevas pruebas. Los yacimientos arqueológicos, los archivos... hacen que cada generación trabaje con más datos, que a veces permiten reescribir la Historia.

Tecnologías de la información y comunicación e Historia

Al comienzo decíamos que, en esencia, las Tecnologías de la Información y Comunicación no cambian la forma de hacer y enseñar Historia, no obstante pueden llegar a ser instrumentos y apoyos primordiales en ambas tareas.

Enseñanza de la historia: enseñar a formular hipótesis, señalar objetivos

Los objetivos de una investigación son los puntos de partida y de llegada del trabajo, dirigen el quehacer investigador y serán la piedra de toque de las conclusiones, pues será en función de ellos como se valore el alcance del trabajo realizado.

Normalmente un investigador con una línea de trabajo definida tiene sobrados intereses y objetivos de investigación; su dilema será en cual de ellos centrarse, y probablemente tome su decisión en función de su disponibilidad de tiempo.

En cuanto a los alumnos, tendremos que empezar ayudándoles a aprender a preguntarse sobre los hechos del pasado, a interrogarse sobre el pasado: qué hechos han sucedido, en qué orden, con qué magnitud, por qué han sucedido, etc. Para que los alumnos puedan hacerse esas preguntas, esas interpretaciones del pasado, existen estrategias bastante apropiadas: recreaciones históricas, resolución de problemas y los juegos de estrategia.

Mediante juegos de estrategia (juegos de rol, por ejemplo, o simulaciones) ambientados en relatos, acontecimientos, lugares y personas del pasado, se les puede pedir a los alumnos que hagan inferencias desde realidades globales de una época, pasando por formas de hacer (como se dirigirá un súbdito al rey, o a otro súbdito) hasta sobre cómo se utilizaban los objetos (una vela, un antiguo rodillo, el arco y la flecha), y cómo influían en la vida de la gente. Esto les hará considerar en qué puede haber sido diferente el pasado del presente.

Las nuevas tecnologías se prestan perfectamente al desarrollo de algunas habilidades del pensamiento histórico. Cuenca (2007) y Valverde (2010) han analizado las posibilidades que ofrecen en concreto los juegos. Cuenca divide los juegos “históricos” en tres grupos dependiendo de los contenidos históricos que haya en ellos.

En el primer grupo estarían los juegos que tienen la historia sólo como escenario. En el segundo grupo estarían los juegos cuyo eje central es la historia, donde el “patrimonio” como “factor que posibilita la contextualización histórica, cultural e incluso espacial del juego” (Cuenca, 2007) en ese tipo de juegos, los usuarios deben resolver una serie de incógnitas o misterios relacionados con la época correspondiente en cada caso. Un último grupo de juegos sería el de los que “atienden de forma conjunta a gran diversidad de aspectos sociales, que incluyen referentes geográficos, históricos, económicos, políticos y urbanísticos que proporcionan una visión integral de las sociedades” (Cuenca, 2007), en este grupo estarían *Civilization* o *Age of Empires*.

Valverde (2010), por su parte considera que hay dos tipos de juegos que facilitan de manera directa el aprendizaje de la Historia: los de estrategia en tiempo real y los juegos de gestión SIMs (simuladores de dios), en el primer grupo estaría *Total War* o *Rise of Nations* y en el segundo *Civilization*, *Age of Empires* o *Europa Universalis*.

En líneas generales se puede decir que estos juegos facilitan la elaboración de hipótesis, la narrabilidad de los acontecimientos históricos, la comprensión de ideas y conceptos propios de la etapa histórica en la que está situado el juego.

La formulación de las hipótesis y señalamiento de objetivos es lo primero desde el punto de vista cronológico, sin embargo requiere unas bases previas. En el caso de los historiadores ya formados y con una línea de investigación clara no presenta mayores problemas que los de escoger una dirección hacia la que dirigir los esfuerzos, siempre hay nuevos aspectos que investigar, nuevos enfoques y, a veces, nuevas fuentes. El planteamiento es distinto si nos encontramos ante alguien todavía en periodo de formación que afronta sus primeros trabajos de investigación. En ese caso convendrá atender a sus intereses, a la proximidad de la documentación —ya sea física o virtual— y a los conocimientos previos que tenga sobre el tema. De esta manera entramos de nuevo en el ámbito de las TIC. A través de la red podremos rastrear tanto los archivos locales y regionales cercanos, como los archivos digitales que pueden albergar la documentación que puede resultarnos de interés, y sobre la que podamos definir un objetivo general, que enmarque el trabajo y, en relación con él, los correspondientes objetivos específicos que son los que conducirán más directamente hacia el centro de la investigación. Habrá que pensar entonces en qué archivos pueden tener documentación al respecto.

Recursos: recogida de información

Al igual que en una investigación de historia tradicional, hay que pensar en el momento de acometer una investigación con qué medios, con qué recursos se cuenta.

En primer lugar está el cálculo del tiempo disponible con el se cuenta: cuántas horas se pueden dedicar a leer, buscar, pensar, relacionar, sintetizar y redactar el trabajo final.

Pero, también tendremos que sopesar a qué bibliotecas podemos tener acceso. Y este es probablemente uno de los aspectos en los que más se nota la llegada del mundo digital.

El quehacer previo e imprescindible de cualquier investigación histórica es un serio trabajo bibliográfico orientado hacia dos direcciones. En primer lugar el historiador deberá ponerse al día de las investigaciones que se han realizado de aquello que se pretende estudiar; es lo que se conoce como estado de la cuestión. En segundo lugar, deberá conocer el contexto, el marco —rasgos sociales, políticos, económicos de la época— en el que se desarrolló aquel aspecto histórico que pretende investigar. Para llevar a cabo ambos cometidos es imprescindible realizar la correspondiente revisión bibliográfica. Habrá que saber a qué bibliotecas tenemos acceso y de qué fondos disponen.

Hoy en día es posible acceder a innumerables fuentes documentales vía internet. Lo que supone no sólo una comodidad —podemos consultar esos fondos desde casa, sin desplazamientos ni tiempos de espera—, sino la posibilidad de acceder a un mayor número de recursos —archivos, bibliotecas, publicaciones— que los que podíamos consultar hace tan solo unos años. Una adecuada utiliza-

ción de los recursos TIC permitirá no sólo más eficacia a la hora de gestionar el trabajo de investigación, sino también más calidad.

A pesar de que los planteamientos y criterios de búsqueda son similares a los de las búsquedas tradicionales, hay dos factores que hacen algo diferente las búsquedas a través del mundo digital: la rapidez de búsqueda y el gran volumen de documentación a la que se puede acceder. La evolución de los sistemas de búsqueda de las bibliotecas ha intentado seguir la estela de las mejoras informáticas de buscadores globales como Google Scholar que han orientado sobre cuál podría ser la dirección a seguir: tener un solo punto de entrada de la información que se busca, posibilidad de navegar por facetas (limitar resultados por idioma, tipo de documento, fecha...), búsqueda simple por palabra clave o avanzada, posibilidad de ordenación de resultados, contenidos enriquecidos, recomendaciones basadas en las valoraciones de otros usuarios, autocorrección, alertas RSS, entre otros. Se han puesto en marcha, así, las herramientas de descubrimiento, un nuevo sistema de búsqueda de información que permite una búsqueda unificada en todos los recursos de la biblioteca y hace sus colecciones físicas y electrónicas más visibles. Se basan en la creación de un gran índice compuesto por los materiales incluidos en el catálogo de la biblioteca, su repositorio institucional y archivos académicos, así como las bases de datos de artículos que suscribe la misma (Aznar-Lafont, 2014).

A día de hoy varias grandes empresas ofrecen herramientas de descubrimiento a nivel global con un índice centralizado:

- Ebsco – Ebsco Discovery Service.
- Ex Libris – Primo Central.
- Serials Solutions – Summon.
- OCLC – WorldCatLocal.

Eso hace que la necesidad de conocer y saber manejar los instrumentos de búsqueda sea imprescindible. En el mundo de las humanidades (en el ámbito iberoamericano) contamos con plataformas como “Dialnet”, “ERIC”, “Redined”, “Redalyc”, “Doaj”, incluso “Google Scholar” o repositorios como “digital.csic.es”; “recolecta.net”; “opendoar.org” o “tesisenred.net”. A todos ellos podríamos añadir unos interesantes gestores de referencias como son “Refworks” y “Mendeley”.

No obstante antes de empezar con eso habrá que formar a los que empiezan para que sepan identificar y definir sus necesidades de información, utilizar los motores de búsqueda, evaluar la calidad de los resultados, interpretar esos datos y relacionarlos con sus opiniones y citar con rigor las fuentes consultadas (Cassany, 2012). Por su parte, Naranjo (2010), considera que la formación de los alumnos en el uso de los sistemas de información documental debe incidir en el esclarecimiento de la pertinencia temática, la utilización adecuada de las palabras clave, descriptores y encabezamientos de materia, la selección de los recursos y sistemas de información documental apropiados, el proceso de organización de la información acopiada en función de los resultados relevantes obtenidos y, por último, identificación de los documentos relevantes.

Esa formación se puede hacer de la mano del bibliotecario (Naranjo, 2010) (en los programas de las bibliotecas figuran cursos con esos contenidos) o, a través de “moocs” entre los que podemos encontrar algunos tan interesantes y escalonados como el de “buscar en internet” de la Universidad Politécnica de Valencia en el que se revisan desde los buscadores más genéricos a los más específicos, los modos de búsqueda, criterios para evaluar cualitativamente una web, o búsquedas de contenido libre. También se puede acceder vía internet a sesiones formativas de alguna de las plataformas antes citadas.

Trabajo con las fuentes: localización

Una vez revisada la bibliografía existente, las investigaciones y ensayos que se han realizado sobre el hecho histórico que se quiere estudiar, y revisado el marco contextual en el que sucedió, llega el momento de entrar en contacto directo con las fuentes.

El primer trabajo que exigen las fuentes es su localización. Es decir, una vez establecida la hipótesis de investigación, y probablemente, mientras se va revisando la bibliografía existente, habrá que pensar en dónde puede estar la documentación que haya generado ese acontecimiento o que se haya elaborado a raíz de él.

La distinción entre fuentes primarias y secundarias es clásica y no vamos a entrar aquí en ella, pero nos sirve para hacer referencia a un recurso de gran valor, la prensa, que nos puede permitir encuadrar más de cerca y valorar las posibles fuentes, e incluso puede llegar a constituirse en la fuente principal del trabajo, según el enfoque que le demos. Hoy en día es posible consultar en formato digital la mayoría de la prensa escrita en España. Existen dos grandes hemerotecas digitales: <http://prensahistorica.mcu.es> y la hemeroteca digital de la biblioteca nacional: <http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital>. En ambas hemerotecas nos encontramos con un inventario bastante completo de la prensa nacional española que se puede consultar online. Pero también existen varias hemerotecas digitales promovidas por distintas autonomías, que albergan buena parte de la prensa local.

En la definición de objetivos hemos sugerido que el tema de una investigación inicial sea cercano al interés y a lo vital de los alumnos, en atención a ello pensamos que habrá que buscar qué archivos locales o provinciales tenemos a nuestra disposición. Las comunidades autónomas han realizado un considerable esfuerzo para crear plataformas que faciliten el acceso a los archivos que dependen de ellas; allí pueden consultarse online los inventarios de los que disponen esos archivos. A modo de ejemplo citamos los del gobierno de Aragón: <http://dara.aragon.es>; la Junta de Castilla la Mancha: http://ccta.jccm.es/dglab2/public_dglab/albala.html; la Junta de Castilla y León: <http://www.archivoscastillayleon.jcyl.es>; y la Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/archivos/Portada>. En el ámbito estatal, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte ha realizado un notable esfuerzo; a través de <http://censoarchivos.mcu.es> se pueden consultar los fondos de los archivos provinciales españoles y sus direcciones web. También se puede acceder desde ahí al portal PARES: <http://pares.mcu.es> que alberga los archivos estatales, al portal de archivos de la UNESCO y al portal Europeo de archivos. Si los objetivos de nuestra investigación pueden localizarse en los archivos eclesiásticos, una referencia muy útil la guía de archivos de la Iglesia de España: <http://www.mcu.es/archivos/docs/ArchivosIglesia.pdf>, donde se han reunido los fondos de los archivos Diocesanos y parroquiales.

En esencia puede decirse que el sistema de búsqueda y localización de documentos sigue los mismos pasos que la investigación tradicional, es decir un estudio previo de los instrumentos de descripción, de los fondos de cada archivo y de su organización, en definitiva. Cada vez son más los archivos que cuentan con un buen volumen de documentación digitalizada disponible a través internet, pero en otros casos habrá que conformarse simplemente con un acceso rápido a los inventarios y catálogos. Será el momento de estudiar detenidamente la organización del archivo, con sus fondos, secciones, sistema de indexación y de citas para hacer correctamente la búsqueda y la petición de documentación.

Por supuesto, también cabe la consulta directa a los archiveros. Donde podemos, de nuevo, hacer uso de las TIC, aunque bajo un aspecto más prosaico: todos los archivos ofrecen la posibilidad de una consulta a través de correo electrónico. De la misma manera que en la investigación tradicional era importante la consulta directa con el archivero para concretar aspectos de la documentación poco claros en el inventario (años y localidades, por ejemplo, de alguno de los fondos) ese mismo tipo de preguntas se pueden realizar online y suelen ahorrar tiempo. Lo mismo sucede con los servicios de reproducción, en caso de que los documentos aún no hayan sido digitalizados, se puede solicitar la reproducción de documentos vía internet, sin necesidad de acudir en persona al archivo.

Metodología: el trabajo con las fuentes

Uno de los problemas que nos presenta ese acceso universal a las fuentes documentales es la adecuada discriminación de los documentos relevantes.

Una vez que hemos accedido a la documentación (legajo, libro, carpeta...) y la tenemos delante —ya sea en la mesa o en la pantalla del ordenador— llega uno de los momentos centrales de la investigación, momento que se contabilizará en semanas y quizá meses de lectura y que constituye una de las piezas de toque de un buen trabajo de Historia. Hay investigaciones inicialmente deslumbradoras que después han caído en el descrédito cuando ha trascendido un mal trabajo con las fuentes. Estamos ante un trabajo arduo y extremadamente delicado al que conviene enfrentarse desde algunas premisas que facilitarán su eficacia.

En primer lugar, hay que contar con que las fuentes solo podrán hablarnos del pasado si sabemos hacerles las preguntas adecuadas. Algunas preguntas nunca obtendrán una respuesta y otras nos conducirán a respuestas que pueden ser múltiples.

Además, deberemos tratarlas con rigor, calibrar su fiabilidad, el contexto en que han sido elaboradas, teniendo en cuenta que, en ocasiones, las fuentes estarán incompletas, pueden estar manipuladas o tergiversadas, ser tendenciosas o, directamente, ser erróneas.

Por tanto, el trabajo con las fuentes, ya sean primarias (coetáneas a los hechos que narran) o secundarias (elaboradas con posterioridad a los hechos que narran) implica los siguientes pasos:

- Clasificación e identificación
- Análisis (juicio crítico)
- Esclarecer, valorar los puntos de vista de las fuentes
- Interpretación, que implica realizar deducciones e inferencias razonables y coherentes con los datos que tenemos

Las descripciones que nos ofrecen las fuentes reflejan los valores y las preocupaciones de las épocas en las que se escribieron. Es decir, están marcadas por las inquietudes del momento histórico en el que surgen. Así, difícilmente encontrará el historiador interesado por la participación política de las mujeres en la Historia, información sobre el papel de éstas en el contexto de las Guerras del Peloponeso, pues a las fuentes del periodo esta cuestión no les interesaba en absoluto (Cooper, 2002).

Evidentemente para el desarrollo de todas esas tareas intelectuales el papel que pueden desempeñar las TIC es secundario. Pueden facilitar alguna tarea mecánica, pero poco más. La lectura, comprensión, síntesis, interrelación e interpretación de los diversos documentos será la tarea personal (e intransferible) del historiador.

Interpretaciones: la causalidad

El punto culminante del trabajo de investigación histórica es la interpretación-narración del hecho histórico. A partir de la lectura de la documentación y estableciendo relaciones con lo que ya se conoce y se ha estudiado, llega el momento de la interpretación, de darle sentido a aquello que se ha estado observando detenidamente documento tras documento.

Para ello resulta imprescindible un adecuado análisis de las causas y consecuencias que se dan cita alrededor del hecho estudiado. No es fácil establecer cuáles son las causas y las consecuencias de los hechos históricos. Para los historiadores resulta una tarea ardua y en muchas ocasiones es motivo de discusión entre ellos. Por eso no debe extrañarnos que resulte complicado percibir las: en primer lugar, hay acontecimientos que son debidos a más de una causa y producen más de una consecuencia (multicausalidad); en segundo lugar, el intervalo temporal entre causa y efecto es mayor en Historia que en otros dominios causales; así, en los procesos históricos, una acción puede tener consecuencias a corto, medio y largo plazo, y cuanto mayor sea el plazo entre la causa y el efecto más complicado será entender la relación entre ambos. Por último, en Historia es frecuente hablar de causas estructurales (por ejemplo, una inadecuada distribución de la riqueza en un territorio dado) y causas coyunturales de los hechos (una mala cosecha puntual por una razón climática), lo que añade un punto más de complejidad a esta cuestión.

Prats y Santacana (1998) diferencian tres niveles de comprensión y explicación de la causalidad: un primer nivel atendería a la causalidad lineal, el segundo introduciría la intencionalidad de la acción, y un tercer nivel intentaría explicar la multicausalidad.

Una buena forma de introducir a los estudiantes en el análisis de la causalidad es hacerlo a través de problemas históricos sencillos, juegos de simulación que permitan recrear situaciones de la vida cotidiana y favoreciendo la creación de relatos cada vez más complejos. Para todas estas actividades, nos encontramos de nuevo con un instrumento interesante como son los juegos informáticos de los que ya hemos hablado en la enseñanza de la formulación de hipótesis.

Interpretaciones: la narración histórica

Además de procurar llegar a la causa de los hechos históricos, el historiador ha de atender a su interpretación. La interpretación histórica se puede educar enseñando a escuchar (a leer) versiones distintas de los relatos, identificando las distintas formas de representar el pasado en contextos muy distintos, a través de pinturas, objetos o películas y también comparando narraciones históricas (Cooper, 2002) como, por ejemplo, un titular de prensa o una imagen del vencedor o el derrotado en una contienda: la historia es la misma, pero la manera de contarla cambia. Una vez más podemos apoyarnos en diversos recursos TIC para acceder a distintas representaciones pictóricas (todos los grandes museos cuentan con completas páginas web), o para comparar narraciones comparando documentales históricos fácilmente accesibles a través de los distintos canales de Youtube.

La importancia del léxico

El léxico no sólo sirve para comprender las diferencias entre el pasado y el presente y las relaciones entre causas y efectos, es importante usar un léxico específico. Ante la dificultad de definir y aglutinar los conceptos históricos, hay tres grandes campos semánticos básicos (Cooper, 2002):

- Los conceptos organizadores de la sociedad: aquellos que están presentes en todas las sociedades, como “gobierno”, “comercio”, “agricultura”, “conflictos” o “creencias”.
- Conceptos relacionados con periodos concretos: “romano”, “medieval”.
- Conceptos asociados a la deducción e inferencia de las fuentes: “estoy seguro”, “creo”, “en consecuencia”.

La escritura de la Historia, concretar la narración

Como en cualquier investigación, la comunicación y la transferencia de los resultados de la investigación histórica cuenta con su propio formato.

En esencia, las partes que debería tener son:

- Portada (Título, autores, fecha)
- Resumen (y palabras clave)
- Índice
- Introducción (por qué lo hemos hecho, por qué es importante)
- Marco teórico / contextualización
- Investigación (propiamente dicha, es el grueso, nuestra aportación a la Historia, nuestro descubrimiento)
- Conclusiones (están relacionadas con los objetivos y la introducción)
- Fuentes y bibliografía (tienen sus reglas de citación)
- Anexos

También nos encontramos aquí, de nuevo, con la ayuda tecnológica. En primer lugar, el programa de edición de textos. Cualquier editor de textos permite y facilita desde la automatización de aspectos tan importantes como la indexación o la inclusión de las notas a pie de página o finales, hasta aspectos más estéticos como puede ser la justificación o la elección del tipo de letra. También se puede incorporar la automatización de las referencias que ofrece tanto Google Scholar como cualquiera de las plataformas de referencias bibliográficas a las que nos hemos referido.

Transferencia del conocimiento: revistas digitales, repositorios y blogs

Un último reto que también debemos afrontar en la investigación —darla a conocer, hacerla pública—, también tiene un componente digital. En este sentido son interesantes las propuestas que aparecen en la publicación que acaba de coordinar Baraibar (2014): “Visibilidad y divulgación de la investigación desde las humanidades digitales. Experiencias y proyectos”.

El campo de las publicaciones digitales es cada vez más amplio. Hoy en día es posible publicar la propia investigación en revistas on-line indexadas y con un buen índice de impacto.

Igualmente, hemos aludido antes a la existencia de repositorios a los que subir nuestra producción, pero también contamos con páginas como “Mendeley” o “Academia.edu” a través de las que podemos gestionar nuestra investigación científica.

Por último, otro instrumento que permite la difusión de las investigaciones es el blog. Desde el blog propio mediante el que se puede dar a conocer una investigación concreta o un integrarse en una plataforma de blogs de investigación como “Hypotheses.org”.

Conclusiones

Tal como anticipábamos en las primeras líneas, en esencia no ha cambiado nada en las líneas maestras de la enseñanza-aprendizaje de la Historia y de la investigación histórica.

Sin embargo todos esos campos no pueden permanecer ajenos al mundo real, que en nuestros días es el mundo virtual de internet. La integración de esas actividades en el entorno digital se ha ido llevando a la práctica de manera casi inadvertida hasta el punto de que la mayoría de las actividades del historiador (búsqueda bibliográfica y archivística, consulta y trabajo sobre documentos, elaboración de referencias, etc.) se están realizando de manera habitual a través de medios informáticos.

Lo mismo puede decirse del ámbito educativo. La enseñanza de las habilidades y conceptos propios de la Historia encuentra un apoyo estimable en los medios informáticos, tanto en lo que se refiere a las plataformas de videojuegos como a recursos digitales como son páginas web (de museos, de colecciones) o canales de vídeo como Youtube.

Probablemente el reto más importante con el que se encuentra el historiador —y, en general, el investigador— en el actual mundo digital es el volumen ingente de documentación a la que se puede acceder, de ahí que sea imprescindible una adecuada formación en la búsqueda y localización de documentos.

REFERENCIAS

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2013). La educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. En *V Encuentro internacional de investigadores de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*. Barcelona, España.
- Aznar-Lafont, D. (2014). Las herramientas de descubrimiento, los nuevos sistemas de búsqueda global en las bibliotecas académicas. En Baraibar, A. (Ed.), *Visibilidad y divulgación de la investigación desde las Humanidades digitales. Experiencias y proyectos* (253-262). Pamplona, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Baraibar, A. (Ed.). (2014). *Visibilidad y divulgación de la investigación desde las Humanidades digitales. Experiencias y proyectos*. Pamplona, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Cardona, F. X. H. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en Educación Infantil y Primaria*. Madrid, España: Morata.
- Cuenca, J. M. (2007). Los videojuegos en la enseñanza de la Historia. Recuperado el 5 de junio de 2013, de: <http://www.educahistoria.com/los-videojuegos-en-la-ensenanza-de-la-historia>
- Moreno, M. (2010). Aprender Historia en ambientes virtuales. *Tejuelo*, 9, 58-82. Trujillo-Miajadas, España.
- (2007). Cibercultura y educación. En Ramírez, M. S. y Murphy, M. (coords.), *Educación e investigación. Retos y oportunidades* (pp. 13-24). México: Trillas.
- Naranjo, E. (2010). Uso de los sistemas de información documental en la educación superior: estado del arte. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 22, 11-42.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Ciencias Sociales. En: *Enciclopedia General de la Educación* (Vol. 3). Barcelona, España: Océano Grupo Editorial.
- Santiesteban, A. y Pagès, J. (Coords.) (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid, España: Síntesis.
- Tedesco, J. C. (2004). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Tejada, B. (2014). Hypotheses: una plataforma para el blogging académico. En Baraibar, A. (Ed.), *Visibilidad y divulgación de la investigación desde las Humanidades digitales. Experiencias y proyectos* (pp. 43-50). Pamplona, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Trepat, A. C. y Comes, P. (2006). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, España: GRAO e ICE de Universitat de Barcelona.
- Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo*, 9, 83-99.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University.

SOBRE EL AUTOR

Enrique Gudín de la Lama: Es doctor en Historia Contemporánea por la UNED. Profesor de Ciencias Sociales y su didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja. Ha publicado estudios de investigación histórica sobre la intervención de la aeronáutica militar en la guerra de Marruecos (1909-1927) y sobre el magisterio español en la Guerra Civil y en la postguerra; también ha investigado y publicado sobre didáctica de las Ciencias Sociales.

Nuevas prácticas en la escena contemporánea: tecnología, mediaciones y precariedad

Ileana Azor Hernández, Fundación Universidad de las Américas Puebla, México

Resumen: Las múltiples estrategias que ofrece el arte contemporáneo, particularmente el de la escena, son revisitados a partir de las formulaciones que, desde hace unos años, creadores, investigadores y académicos están proponiendo. La presencia física y en la realidad virtual, el evento y la extrema realidad, así como la precariedad, debatida y ejecutada en performances y textos de Europa y Estados Unidos han sido el centro de varias discusiones que aquí se actualizan a través de la creación artística de mujeres mexicanas y los entornos en los que se involucran. El seguimiento esta vez enfatiza la construcción de una "vida" que da sentido al mundo, como parte de los procesos de "escrituras" expandidas, donde la "presencialidad", las mediaciones y la precariedad permiten diálogos con diferentes realidades en las que las nuevas tecnologías son un soporte relevante a tener en cuenta.

Palabras clave: mediación, nuevas tecnologías, presencia escénica real y virtual, prácticas creativas, precariedad

Abstract: Multiple strategies featuring contemporary art, particularly the scene, are revisited from the formulations that researchers and academics are proposing recently. Performances and creative practices from Europe and America exploring physical presence and virtual reality, event and extreme reality have been the focus of several discussions. Here are updated through Mexican women artistic creation and the environments in which they are involved. Following the traces of a "life" that gives meaning to the world, as part of the process of "scriptures" are expanded, where "presencialidad", mediations and precariousness enable dialogues with different realities, emphasizes that new technologies are relevant support to consider.

Keywords: mediation, new technologies, real and virtual stage presence, creative practices, precarity

Introducción

¿Cuál es el impacto de las nuevas tecnologías en el arte escénico contemporáneo? ¿Hasta qué punto se pueden introducir nuestros artefactos analíticos de investigación para comprender y construir el trabajo de actores/actrices, diseñadores de escena... y así involucrar el contexto digital y cibernético a nuestra escena de hoy? La mediación tal y como la entienden Kember y Zilinska (2012, p. XV) es un concepto heurístico que lo abarca todo y que es indivisible del proceso híbrido y complejo que involucra lo social, lo económico, lo cultural, lo psicológico y lo técnico en la vida cotidiana. ¿Acaso podemos analizar los fenómenos escénicos dejando de lado su impronta? Son preguntas básicas que guían esta reflexión y pudieran servir de referencia al arte en general y a diferentes áreas del conocimiento y de la formación de nuevos artistas, pensadores y gestores del saber en el entorno actual.

Otra premisa de este acercamiento es que no nos proponemos recorrer históricamente la relación de la tecnología y el teatro, la danza o algún otro exponente del arte escénico, pues esto nos llevaría a sus orígenes mismos y a corroborar que, así como ser humano-tecnología ha sido una relación intra-activa, interactiva, indisoluble para la propia constitución de la vida; en la escena, el fuego, las máquinas y los dispositivos de todo tipo han acompañado a cada época, de acuerdo con su desarrollo específico. Entonces, ¿por qué preguntarnos sobre esta relación hoy? ¿Acaso ha modificado algo la conexión entre *performers*, públicos y contenidos?

Desde las primeras vanguardias de principios del siglo XX, el cine y otras artes fueron rescatadas para formar parte del fenómeno escénico, sin embargo hemos seleccionado dos espectáculos que, iniciando la segunda década del siglo XXI, se enfocan en la revisión de aspectos políticos relevantes como la censura y la manipulación de la democracia por parte de las élites a través de los nuevos me-



dios y nos pueden arrojar luces sobre la complejidad de la escena contemporánea. Uno de ellos ha sido gestado en Holanda y el otro en Irán, equidistancias creativas que ejemplifican algunas de las rutas y de las formas en cómo están impactando las tecnologías digitales a los artistas y sus públicos hoy.

Entre 2009 y 2011 tuvieron lugar estos estrenos cuyos nexos con la tecnología establecieron dinámicas que de alguna forma parecieron variar lo que el teatro demandaba del espectador. Por una parte, subieron a escena tres tragedias de Shakespeare, referidas a la historia y la vida romanas (*Coriolano*, *Julio César* y *Antonio y Cleopatra*), en sesiones de seis horas seguidas de función única, sin entreactos y en holandés —con sobretítulos de acuerdo a cada país o zona cultural—, en un montaje de Ivo Van Hove con el Toneelgroep Amsterdam. Este montaje pareciera tener todos los componentes que el teatro/las teatralidades/las performatividades contemporáneas reclamaran como parte de su diálogo con los avances tecnológicos. También ha tenido en cuenta el ritmo perceptivo de los públicos televisivos y cinematográficos, preferentemente urbanos y de clase media, quienes están familiarizados con internet y pueden pagar una entrada a salas equipadas con esa tecnología.

Dos años después, en 2011, se producía simultáneamente en Canadá y Edimburgo el estreno de *White Rabbit/Red Rabbit* —una obra que te pide que dejes encendido tu móvil— escrita por el iraní Nassim Soleimanpour, quien al verse impedido de salir de su país, circula el texto y produce un fenómeno bastante peculiar. Se trata de que un actor o una actriz por noche, a lo largo de varios países y ciudades, asuma la tarea de leer e ir improvisando junto a varios espectadores el guion de Soleimanpour, sin poder ensayarlo, ni siquiera conocerlo más que cuando sale a escena, pues es una indicación fundamental del autor “primigenio”.

Tampoco es necesario el diseño escenográfico —apenas dos vasos con agua, uno de ellos supestamente envenenado, una escalera y una mesa en un escenario vacío— ni director —el actor o la actriz se limitan a leer y seguir indicaciones de Soleimanpour—, en medio de una sala de espectadores, cuya función va a ser enviar fotos y comentarios al autor durante la representación. Así forman parte de la autoría del mismo porque además pueden intervenir con sus improvisaciones, a partir de lo que vaya indicando quien esté a cargo de la misma.

Tecnologías y mediación o cómo se nos modela/modelamos la vida

Uno de los conceptos más debatidos, desde diferentes áreas del conocimiento, como son las ciencias jurídicas, la pedagogía, la filosofía o la psicología, por solo mencionar algunas de ellas, es el de mediación. Mediación, etimológicamente hablando, implica intervenir, ser conductor o vía, el intermedio entre fenómenos o conceptos para que algo se realice o se resuelva. Por lo tanto, desde su origen es un vocablo que implica lo liminal, lo inestable, pero al mismo tiempo lo que viabiliza y hace posible las conexiones y los nexos entre polos opuestos o rutas que antes de su presencia estaban aisladas.

Joanna Zilinska y Sarah Kember en su libro *Life after New Media. Mediation as a Vital Process* (2012) han dedicado sus esfuerzos estos últimos años a estudiar los llamados nuevos medios, preguntándose precisamente si son en realidad tan nuevos y si se diferencian tanto de los tradicionales. Se afirma generalmente que aportan mayor información, interactividad, convergencia y digitalización, en tanto nuevos parámetros que no existían en épocas anteriores, haciendo surgir los estudios en Nuevos Medios.

Sin embargo, Kember y Silinska (2012) dejan un poco de lado ese campo —Nuevos medios— para enfocarse en la mediación, un concepto heurístico que lo abarca todo y que es indivisible del proceso híbrido y complejo que involucra lo social, lo económico, lo cultural, lo psicológico y lo técnico. La mediación evidencia lo relacional, entre lo humano y lo que no lo es y está presente en nuestra vida biológica y social. No es una teoría de la mediación lo que correspondería elaborar, sino una teoría de la vida misma...

whereby mediation becomes a key trope for understanding and articulating our being in, and becoming with, the technological world, our emergence and ways of intra-acting, with it, as well as the acts and processes of temporality stabilizing the world into media, agents, relations and networks. (Kember y Zilinska, 2012, p. XV)

Bergson, Deleuze y Derrida, entre otros filósofos, forman parte de la inspiración de estas dos creadoras-investigadoras, por sus posturas en cuanto a los múltiples flujos de la mediación y a las funciones que la *différance* imprime como interrupción o corte de ese incesante fluir. Definitivamente es una mirada que otros filósofos comparten al estudiar crítica y creativamente la mediación.

Uno de los aspectos sobre los cuales Kember y Zylynska se detienen es en la temporalidad de los medios, como la relación entre acontecimientos/eventos y su mediación. La presencia de estos hechos en los medios tiene siempre un grado de elaboración que los mismos medios realizan. Es decir la performatividad para estas investigadoras es entendida como la clave de lo que los medios hacen con la realidad misma, pues no reflejan, sino generan, construyen nuestro entorno, “media actively contribute to the production of the social” (p. 38). “We understand performativity to refer to statements, beliefs, images and stories that contribute, discursively and materially, to bringing about the events that they describe” (p. 102).

Y esta contribución transforma la realidad y a nosotros mismos que formamos parte de ella. Por lo que la mediación, presente desde el momento en que existimos como sociedad, es una fuerza multiagencial que incorpora a los humanos, las máquinas, las tecnologías y los usuarios, en un proceso en marcha y constante (p. 40).

La tecnología, por otra parte, no se asocia tanto con los instrumentos externos a lo humano que le sirven para provocar efectos, sino más bien con el entorno o campo de fuerzas (77) que nos modela a través de la práctica. “As we modify and extend ‘our’ technologies and ‘our’ media, we modify and extend ourselves and our environments.” (13) Esto requiere un acercamiento más filosófico y menos económico, al que fundamentalmente le interesa lo eficiente; por ello, de lo que se trataría es de entender la tecnología y los medios como algo ligado a nosotros mismos, lo que se conoce como nuestra originaria tecnicidad (*originary technicity*) (14), pues no sólo ha estado siempre con/en nosotros, sino que forma parte consustancial de nuestro estar en el mundo. Así como siempre hemos sido una especie de carácter técnico, también y por ello hemos sido mediados, re-mediados o recombinados. (18-19)

De esta manera los medios producen y promulgan lo social; más que reflejar la realidad, construyen nuestro comportamiento, lo que los posiciona en una perspectiva performativa y no representacional (p. 31) y por ello están cargados de puntos de vista ideológicos, políticos y culturales. Construyen y generan lo social, junto a, o en conflicto con otras agencias. (p. 38) Por tanto, más allá de “actualizarnos” en términos operativos con/en el mundo, la presencia de los medios o lo que es lo mismo la tecnología, conforman una práctica creativa.

Tres tragedias de Shakespeare: ¿cómo producimos el espectáculo?

Dos cronistas en la prensa española reseñaban las actuaciones del Toneelgroep Amsterdam en 2013.

El amplio escenario de la sala Fabià Puigserver recuerda el hall de un hotel de moda y un plató televisivo. El espacio escénico es tan brutal y ofrece tantas distracciones —entre intérpretes, pantallas (algunas con videos musicales, noticias o dibujos animados), subtítulos, rótulos, efectos sonoros, desniveles y plataformas, barras de bar, set de maquillaje, punto de información con ordenadores a disposición de todos...—, que al principio uno tiene la sensación de estar asistiendo a una puesta en escena muy moderna (trajes, corbatas, tacones altos) de unas piezas en la que el trabajo de los intérpretes parecía lo de menos. (Barrena, 2013)

Sin embargo, es notorio el trabajo actoral de los elencos en las tres obras; este grupo y director se caracterizan por un alto nivel de profesionalismo y las críticas a su trabajo y trayectoria así lo reconocen. Christian M Billing lo denomina un “world-class director” (p. 415) en su artículo del Shakespeare Quarterly del otoño de 2010.

Uno puede entrar y salir de la sala cuando lo desea, subir al escenario, pasearse entre los intérpretes, seguir lo que hacen desde uno de los muchos sofás, picar algo durante la función, tomar una copa, salir a fumar a la terraza sin perderse nada gracias a las muchas pantallas distribuidas por el teatro. (Barrena)

La dispersión parece ser el elemento más llamativo, el teatro deja de ser un lugar de culto y silencio para los espectadores, quienes como con un control remoto cambian opciones dentro de un menú casi infinito de ofertas y al mismo tiempo pueden explorar desde distintos ángulos el espectáculo, solo escucharlo, o verlo desde la izquierda, el fondo, el frente o la derecha, desde un sillón, estando de pie o deambulando. Una construcción —de la tecnología, los hacedores y los públicos— que varía en cada espectador y que las imágenes digitales (de la escena en pantallas o de otros materiales audiovisuales) contribuyen a complejizar.

No necesitamos estar concentrados, ni sentados, —dice otro comentarista—, se presentan una tras otra, en teatro, grabadas en vídeo en directo y editadas cinematográficamente al momento, que es lo que ofrecen las pantallas, destacando la más grande que preside el escenario, y todo con la posibilidad de ser consumido como si estuviéramos en casa viendo capítulos de nuestra serie favorita. (Barrios, 2013)

Más allá del desconcierto gozoso que ambos comparten, lo cierto es que la primera impresión que causan estas tragedias romanas de Shakespeare, dirigidas por Van Hove, es que nos están convocando al caos que se hace posible a través de una mirada ligera y despreocupada sobre los entresijos y manejos de los grupos financieros a nivel global. Distintas formas de poder —republicana o imperial, pero extensiva a otros sistemas de gobierno— son escrutadas por Shakespeare en esta trilogía que ahonda en los intersticios de la maquinaria que se mueve tras los intereses de grupos políticos.

No es entonces sorprendente que Van Hove haya decidido dirigirlos; deliberadas estrategias de seducción, chantaje y compra de seguidores son el pivote para explorar la conducta humana en situación de riesgo, delirios y excesos de infalibilidad. El poder político y el económico están entrelazados como nunca antes; temas de tertulias televisivas, debates periodísticos y grupos geopolíticos, siguen siendo el centro de preocupación de la sociedad global y local, como uno de los motivos recurrentes de la vida cotidiana.

Por lo que una revisión más cercana a estas tres tragedias te pone en guardia sobre un sesgo nada superficial en su urdimbre escénica, ni sobre los temas tratados ni en la forma en que lo comparten. De manera tal que asumir que la presencia de lo digital en las pantallas que circundan el espectáculo con obras de Shakespeare, la edición de imágenes durante el espectáculo de Ivo Van Hove, la disposición escénica rodeada —a veces literalmente atravesada por— de espectadores que pueden moverse a su antojo, comer, beber, cambiarse de asiento, estar sobre el escenario o en la sala de butacas si el teatro así lo permite, plantea una relación con la tecnología que contribuye a “crear” el espectáculo desde diferentes instancias.

Por otra parte, la historia argumental de las obras es revisada con escrutinio, incluso se dispone de un dispositivo en la parte superior del escenario donde se registra el tiempo exacto que debe transcurrir para cada muerte: “100 minutos para la muerte de Julio César”, “240 minutos para la muerte de Cleopatra” mostrando un orden inevitable de los sucesos (Kirwan, 2010, p.479). Este juego temporal permite además que confluyan el pasado, el presente y el futuro; porque hay información en subtítulos de las batallas romanas que ocurrieron en la época en que transcurren las obras intercaladas en diferentes pantallas, aunque no correspondan al texto shakespeariano: “the three working in combination to demonstrate that history is a concept both timeless and immediate, continually revised and only experienced subjectively”. (Kirwan, 2010, p.479)

Los creadores-autores y los que no reciben pasivamente su propuesta, sino que la complejizan y profundizan con sus constantes intervenciones, son por ello co-creadores de las múltiples revisiones ideológicas y afectivas del espectáculo, complejizando lo muchas veces banal de su enfoque en nuestras vidas. También habrá quienes desechen irónicamente con sus miradas, acciones y reacciones lo que se le propone, sorprendidos por tal armazón desencajada y dispersa, pero además cada actor/actriz, sigue mediando las indicaciones del director, de los textos de Shakespeare —sus versiones y traducciones— de las imágenes que los multiplican y perciben desde diferentes ángulos, creando infinitos espectáculos entre los espectadores y entre los que lo escenifican, en definitiva una mediación creativa.

¿Qué ha cambiado en las mediaciones a las cuales nos tiene acostumbrados el teatro tradicional? Quizá está el hecho de que nos incita de manera más laxa lo que vamos a relacionar y mediar; un *laissez*

faire que te atrapa y al mismo tiempo te abofetea. Sin lugar a dudas, un teatro que nos acerca a la obra de Shakespeare por caminos inesperados para los públicos teatrales al uso, pero que pone en evidencia cómo la construcción mediada en el teatro puede llegar a tener un ritmo y organización de vértigo.

White Rabbit/Red Rabbit

Nassim Soleimanpour, objetor de conciencia del servicio militar obligatorio en Irán, es quizás el portavoz de una generación, nacida en medio de las penurias de la guerra Irak-Irán; jóvenes con conocimiento informático que no han tenido contacto con otra sociedad que la de la República Islámica. Conoció en un festival en Teherán a Ross Manson (director artístico del Volcano Co. Canada) y a Wolfgang Hoffman (director artístico del Aurora Nova Berlin) con quienes discutió algunas ideas y después fue consolidando su estreno simultáneo en Canadá y Edimburgo. La idea de la obra comenzó con una pesadilla siete años antes, según cuenta Soleimanpour, en la cual se suicidaba en un escenario, frente al público, donde estaban sus propios padres. (Museum of Contemporary Art Chicago, 2013)

Imagine being 29 and unable to leave your country. Iranian Nassim Soleimanpour dissects the experience of a whole generation in a wild, utterly original play. He turns his isolation to his advantage with a play that requires no director, no set, and a different actor for each performance. Volcano Theatre co-produced the world premiere of White Rabbit, Red Rabbit in 2011, shown simultaneously at Summer Works and Edinburgh Fringe Festival. It is now playing around the world. (2013)

Un conejo, que quiere ir a una función de circo y no tiene ticket, es el punto de partida de una fábula absurda que se mueve suspendida entre el drama y la comedia. Los conejos del título forman parte de una alegoría sobre su tío y esos animales quienes, como los perros de Pavlov, aprenden comportamientos que persisten incluso cuando se retira el estímulo. Toda una fauna irrumpe en el escenario cuando el actor o la actriz que esa noche conduce la función de teatro, convoca a espectadores para que imiten a un mono, un oso o un conejo, provocando tantas irreverencias contra el poder como por la falta de libertad, en cada presentación a lo largo de ciudades y escenarios. “Este es un sombrío, negro Esopo, donde los osos acosan a los conejos y los cuervos con walkie-talkies se ocultan tras las vigas. Y después de treinta segundos de diversión, nuestros pensamientos se dirigen hacia el suicidio”, comenta el actor Tomos James. (Gray, 2012)

Las instrucciones entregadas minutos antes del show comienzan así: “No ver o leer la obra de antemano, ni aprender nada al respecto; preparar una suplantación de avestruz; seguir leyendo la historia principal”. Enseguida la actriz o el actor comienzan con el “juego teatral” al obedecer cada uno de los puntos que pide el autor en su texto. Por espacio de poco más de una hora, el espectáculo juega con ideas de poder y la manipulación en la sociedad. Asimismo, el autor iraní se divierte tanto con el actor como con el público, después de que el primero pide a cinco espectadores personificar diferentes animales. Por momentos, pareciera que al leer el texto, la actriz o el escritor divagan al recitar una serie de metáforas, muchas de las cuales se conectan con cada una de las escenas o pequeños cuadros.

Lo irónico también es que entrega su trabajo para que muchos otros lo modifiquen y expandan, pero... “In a brilliant paradox, Soleimanpour exerts deliberate and near-total control over an actor and an audience” dice un comentario de Nelson Pressley en el *Washington Post* (2013). Sin embargo Soleimanpour, el mismo detonador de esta cadena de autorías, sentencia:

Look at these beautiful e-mails I'm receiving. Look at this blog. An audience e-mailed me and asked me if this blog is a part of the play. He thought the interaction between me, my actors and the audience is still running in the net and it was planned beforehand in my play. I said: I don't know. This is not me who is writing this play, not anymore. (2013)

La política y el debate se entronizan en escena tanto en las tragedias de Shakespeare como en el guion escénico de Soleimanpour: la corrupción, la violencia de estado, el poder, la ausencia de libertad, la censura... En definitiva ¿multiplicación y expansión de la práctica escénica?

En uno de los montajes la tecnología es un componente engañosamente jerarquizador —aun sin proponérselo—, pues se aprecia en una mirada más detenida un mensaje de distensión que el espectador más relajado recibirá como reto. En el otro —la propuesta de Soleimanpour—, se apela al colectivismo, desjerarquizado, des-autorizado-pero-autorizado, en una autoría de escritura y de imagen infinitamente abierta y simultánea... En ambos, por lo tanto la mediación amplificada de lo digital, invita a una construcción que interviene y corta el devenir de los acontecimientos de la vida, incorporando nuevos ciclos y flujos paralelos que “completan” y terminan por conformar la vida misma de quienes intervienen, enriqueciendo el espectáculo y la sociedad.

La “presencia” se expande: sociomaterialidades en construcción

Los debates sobre la presencia física y virtual que exploran Nick Kaye y Gabriella Giannachi (2011) junto a su grupo en el proyecto *Performing Presence*, a través de laboratorios en los que actores y participantes se vincularon en experimentos durante más de cuatro años o las reflexiones de Josette Féral (2011) sobre el evento y la extrema realidad obligan a proponer quizá una ruta de encuentros teórico-prácticos que confluyen en expresiones creativas desbordantes de las fronteras epistemológicas que las tecnologías han venido a complicar aún más.

Si bien la violencia aparece desde los 60 en los escenarios, ahora se verifica de una manera diferente: las escenas de violencia reexaminan la representación, parecen intentar y establecer un nuevo método de implicación del espectador que contraviene todos los usos y desafía la censura. ¿Cuál es la finalidad? ¿Qué clase de estética establece? ¿Qué relaciones forja con la representación en el escenario? ¿Cuáles estrategias perceptuales pone en juego? se pregunta Féral.

La “estética del shock”, ha denominado Féral en un artículo, a las estrategias que están integrando algunos montajes europeos o de América del Norte desde los 90, donde los eventos extremos (retoma la definición de Paul Ardenne para las artes visuales de los 60) relacionados con la violencia, han forzado los marcos teatrales, roto el contrato con el espectador. Ahora, entre estupefacto y ofendido, asiste a una mezcla de testimonio oratorio, acompañado de fragmentos filmicos documentales en una dinámica eventual/teatral que puede prolongarse por seis horas. En este caso, la matanza de Ruanda en 1994 es el tema de uno de ellos; en otros está la presencia testimonial de ciegos, sordos, mudos, enanos, produciendo interrupciones de una teatralidad que, según la autora, logra recomponerse ante los espectadores para que recuperen los marcos ficcionales del espectáculo.

No obstante reconoce que esa hibridez escénica erradica la distancia teatral, dejando aflorar la performatividad de la acción, al suspenderse por periodos la representación que pasa a lo factual, el presente, mientras el espectador sufre una inmersión emocional que le impide ejercer su distancia crítica. Una vez enfrentado al azar, o al riesgo, es forzado a seguir la acción sin distancia ni mediaciones, por lo que ocurre un reexamen de la representación (analizada por Jacques Derrida y Phillipe Lacoue-Labarthe) en un tiempo y espacio congelados, que problematiza la dimensión estética y simbólica del hecho artístico.

Presencia real y cinematográfica con otros fines de impacto social, violencia excepcional, escenas extremas que incluyen teatro, artes visuales, y performance, están sacando al teatro de sus marcos para crear el evento, sustituyéndolo por una performatividad acompañada por el sentido de una extrema presencia, cercana a la experimentada cuando te enfrentas con un evento real.

El espectáculo *Rwanda 94*, —estrenado en 2000 por Jacques Delcuvellerie (director francés establecido en Bélgica), después de haber hecho largas investigaciones sobre el genocidio—, es una obra de 6 horas que toma de muchas artes como la oratoria, el testimonio, el documental, la conferencia y la ficción. En él se inserta el extracto de un documental con miles de muertos, muchos actos violentos, incluida la ejecución con un machete de Tutsi, el rebelde.

Este marco cinemático, sin embargo, no borra el horror y la violencia, te saca de confort como un golpe de ladrillo y erradica la distancia estética, dejando solo el evento. No ya la mirada absorta del espectador se compromete, sino el cuerpo entero. Curioso es que diferentes audiencias que toleran la violencia en TV o en una pantalla de cine, no aceptan a veces verla en escena. Estos eventos espectaculares

de la escena provocan: empatía hacia la víctima, consternación por el barbarismo, repulsión y rechazo y también incredulidad; lecturas todas que pueden llegar a ser nebulosas entre el espectador y la acción.

A la luz de las reflexiones que proponen Kember y Zylinska en realidad no se anulan las distancias ni las mediaciones, todo lo contrario, ambas se reformulan, surgiendo una posición crítica donde los propios espectadores son parte de la performance (Boal habla de espectadores en *El Arcoiris del Deseo*, 2006) y se ven impelidos a intervenir emocionalmente, formando parte aún más activa e intensa de la mediación. De tal modo que no solo interactúan con un constructo ficcional multi-mediado, sino que terminan conformando ellos mismos las infinitas imágenes, afectos, ideologías y puntos de vista que les presenta el reto del evento extremo irrumpiendo en la ficción. En definitiva, su mediación creativa se refuerza y también la crítica de su “estar en la escena”, en un rol de mayor incidencia constructiva del hecho teatral mismo.

Otros experimentos han involucrado actores y participantes utilizando la tecnología del CAVE (Automatic Virtual Environment) para investigar la presencia real y la virtual y sus efectos perceptivos. *Performing Presence* (Kaye y Giannachi 2011) durante cuatro años trabajó con avatares, contruidos a partir de cuerpos humanos o creados por mecanismos digitales, los cuales interactúan con actores en vivo en un mismo espacio y a una escala similar, y así poner a prueba reacciones emotivas individuales —qualia— (enojo, temperatura de la piel, ritmo cardíaco o cerebral) e intelectuales.

Un cubo cuadrado de 10 pies, compuesto de pantallas de visualización que reciben imágenes desde su parte posterior, la característica definitoria de CAVE es la generación continua de una perspectiva estereoscópica por parte de los visitantes, algo que permite a un sujeto participante negociar libremente el entorno físico del cubo "real" y el virtual entorno en 3-D proyectado dentro de él. Por la posibilidad de movilidad espacial de los participantes, los escenarios para CAVE son implícitamente teatrales y sus aplicaciones requieren invariablemente considerar la participación del espectador y la orquestación de las representaciones virtuales de los humanos en el cambio del diseño temporal y proxémico de las acciones, así como de las interacciones entre los agentes virtuales y los seres humanos reales participantes. Aunque se utiliza primariamente como una instalación experimental para poner a prueba el efecto de “telepresencia”, mediante el cual se transporta un participante —en sus respuestas y comportamiento espontáneo— de un contexto o “ubicación” real a uno virtual, CAVE también presenta interrogantes y procesos pertinentes al arte y performance contemporáneos. (Kaye y Giannachi 2011)

En ese sentido, incluso cuando los métodos y propósitos de la ciencia experimental pueden diferir profundamente de los objetivos, el *modus operandi* y la forma en que los medios intervienen en el trabajo artístico y el teatro multimedia, las preguntas sobre cómo el fenómeno de la presencia es ejecutada, mediada y recibida —en particular en la “ausencia” del objeto material de atención— prevé la confluencia y el diálogo potencial entre los aspectos de la ciencia experimental y la práctica contemporánea del performance, así como de sus soportes discursivos. La ubicuidad personal y social que permiten los medios (polilocalización) nos produce una sensación de que la presencia de los otros está también comprometida o construida en una relación palimséstica entre lo “real” y lo “virtual”. Estos son fenómenos que nos informan de manera creciente sobre la realidad cotidiana como una realidad virtual inmersiva, tanto como otras formas de la informática y la realidad aumentada vienen a reforzar los medios personales y las interacciones en red.

Es en tales aspectos también hacia donde se han dirigido específicamente los experimentos en la tecnología CAVE y otros modos de realidad virtual. *Performing Presence* (cuatro años de investigación financiada por el Consejo de Investigaciones de las Artes y las Humanidades en UK) se ha basado en los análisis aplicados al arte y al teatro contemporáneos para desarrollar escenarios para CAVE que exploran cómo la teoría y la práctica performativa pueden mejorar los fenómenos de presencia en entornos de realidad virtual inmersiva y al mismo tiempo extraer conclusiones relevantes para el performance mismo. Este proceso culminó en dos “escenarios” de realidad mixta para CAVE, diseñados de acuerdo con protocolos de la ciencia computarizada (Brogni) todavía de manera más arraigada en las cuestiones de la performance y la recepción del fenómeno de la presencia. (Kaye y Giannachi, 2011, p. 89)

Un aspecto central fue la percepción de la relación disyuntiva y palimséstica entre los espacios “reales” y “virtuales”, los lugares, los objetos y los “agentes”. A diferencia de los sistemas de tele-

presencia convencional que permiten a los participantes “actuar” y experimentar su propia “presencia” a distancia, por ejemplo en teleconferencias, en redes de acceso o sistemas robóticos, las aplicaciones convencionales de CAVE tienen como objetivos desplazar los conocimientos y la experiencia de los participantes al lugar “real” que ocupan —el cubo CAVE y el laboratorio donde se encuentra— hacia un ambiente “virtual” que si bien se reconoce como tal, aun así provoca autonómicas acciones y reacciones “reales” apropiadas del específico mundo virtual que lo articula: una “respuesta de presencia” a un entorno ilusorio que es evidentemente creado a través de una serie de proyecciones. (Kaye y Giannachi, 2011, p. 89)

Significativamente también las aplicaciones de CAVE no sólo operan en la artificialidad de tales simulaciones, sino también en el despliegue de los participantes, la experiencia disyuntiva de ocupar un cubo real, cuya topología es continuamente redefinida y puede extenderse más allá de sus confines evidentes por estas interactivas proyecciones en 3D, así como por las diferencias entre sus propios cuerpos físicos y los ilusorios con los que ellos interactúan.

Consecuentemente no se produce la representación realista de lugares o personas. Sin embargo, las investigaciones experimentales sugieren que los agentes virtuales al convertirse cada vez en más “humanos” o “realistas”, implican una respuesta de presencia ante la cual los individuos experimentan sensación de estar en un “uncanny valley” —extraño valle— por la apariencia humanoide, pero no perfectamente realista de los agentes virtuales. Las imperfecciones que ellas tienen, tienden a producir efectos espeluznantes o misteriosos, dando lugar a una disminución de la sensación de “presencia” (Kaye y Giannachi, 2011, p. 90)

Con respecto al teatro y a la actuación, esta experiencia disyuntiva de desplazamiento entre lo real, la ilusión del entorno y de las acciones, puede ser entendida como el motor que nos conduce al fenómeno de la presencia. Al estar expuesto al efecto de la representación —la capacidad abiertamente ilusoria de los hechos y cuerpos es lo que produce una fuerte experiencia de estar en presencia de, más que en lugar de, su aparente materialidad y artificialidad— esa CAVE se convierte en un foro en el cual la presencia “es” un fenómeno actuado perceptiblemente que surge en respuesta a “sus” signos, en lugar de una cualidad aparentemente revelada por el actor “presente” y “en” el cuerpo que actúa: la mediación misma de quien actúa que crea, con su presencia, una realidad otra y distinta, enriquecida.

Se asume que hay una erosión de la frecuentemente ejercida binaridad entre “presencia” y “efectos de presencia”, en los cuales estos últimos son comúnmente definidos como ilusión de presencia producida por una reproducción electrónica de los signos y los cuerpos y la experiencia de percibir el cuerpo como si estuviera presente en el conocimiento de su ausencia. (Kaye y Giannachi, 2011, p. 90) Por ello, más que una relación disociada, considero que se trata de la construcción de una materialidad expandida, donde el cuerpo no se escinde, sino se amplifica y se convierte en una presencia procesual.

También se buscó en *Performing Presence* el análisis y la exploración de actuaciones teatrales y a través de los medios; por ello se hicieron estos experimentos con directores, profesores, actrices de teatro y de performances y cada uno de ellos integró dos o más capas en los mecanismos y las experiencias de la presencia en la actuación. El director Tim Etchells de la compañía *Forced Entertainment*, uno de los proyectos incluidos, considera que “la presencia del actor” se verifica articulada y mejorada a través de marcos que actúan aparentemente como medio de oscurecimiento, bloqueo, o restricción. Etchells sugiere que estas “construcciones” se pueden convertir en una suerte de “regalo” en el cual el actor aparecería a través de una apertura particular para articular la presencia en capas o construcciones que te hacen estar *allí*. Su dramaturgia busca exponer, articular y tematizar los marcos a través de los cuales el actor actúa.

Mientras tanto, la artista de performance Fiona Templeton enfatiza el compromiso del público, “la presencia no ocurre si no hay atención” (Kaye y Giannachi, 2011, p. 91), enfocándose en la duplicación o espejismo del actor y sus testigos, los eventos y la reproducción, y las capas de conciencia en las cuales la sensación de “presencia” de sí mismo, del otro y del evento puedan ser articuladas y moduladas.

Distintas fases de la experiencia *Performing Presence* —One (2007-2008); Two (2008-2009)— involucraron avatares conformados por movimientos capturados de seres vivos —actores profesio-

nales y participantes no entrenados— quienes buscaban la interacción con público presente y con actores en escena. Estas actuaciones gemelas permitieron una exploración de cómo los participantes respondieron a la captura del movimiento en uno y otro caso. Un total de 57 participantes sugirieron que esta superposición enfática entre los sistemas “reales” y “virtuales” fácilmente amplificaba las respuestas de los sujetos que fueron la base de estos agentes virtuales y un sentido concomitante de su propia presencia en estos contextos y actos abiertamente simulados. Así, las propias reflexiones de los participantes sugirieron que enfatizando estas juxtaponiciones e intercambios, momentos de abierto artificio, simulación y “ausencia” podrían abiertamente producir una respuesta de presencia aumentada. (Kaye y Giannachi, 2011, pp. 93-94)

Lo que sacamos en claro de tales experimentos e intercambios es que estos acercamientos al fenómeno de la presencia son procesuales y variables y ponen en primer plano una función de percepción de significado y de intercambio por encima de los aspectos técnicos o del efecto de inmersión o respuestas a la inmersión por sí misma. (Kaye y Giannachi, 2011, p. 94)

Es decir, una “respuesta de presencia” a un entorno ilusorio que es evidentemente creado a través de una serie de proyecciones frente a espectadores y actores, sean profesionales o no, interrogados cuando la experiencia tiene lugar.

Lo que recalcaría, más allá de exploraciones con técnicas teatrales, fue lo que sucedió con los participantes y sus reacciones, el hecho de ocupar un cubo real cuya topología es continuamente redefinida y puede extenderse más allá de sus confines evidentes, por estas interactivas proyecciones en 3D, así como por las diferencias entre sus propios cuerpos físicos y los virtuales con los que ellos interactúan. Todo ello concedió a los experimentos un conglomerado de evidencias de cómo construir una presencia mediada amplifica la sociomaterialidad en permanente proceso de creación.

Rutas posibles para el análisis desde la complejidad discursiva: precariedad, mediación y presencialidad

Si la precariedad es una condición relacional del ser social que no puede ser evitada; el reconocimiento de la dependencia, las necesidades de exposición y vulnerabilidad, y junto a estas variables también se asocia la autoprecarización de los productores de cultura, como una forma normalizadora en la sociedad neoliberal; la precariedad asimismo es un concepto que involucra subjetivación y agencia.

Lo precario atraviesa como eje transversal la existencia, la reproducción de la vida, la salud y si bien está asociada a cuerpos desechables o inencontrables como los migrantes y los desplazados por las jerarquías, estos cuerpos precarios son obstinados y persisten, son insistentes en su colectividad, la cual propone otra forma de pensar la relacionalidad social. Porque la precariedad expone nuestra sociabilidad, en su tendencia a la frágil y necesaria dimensión de nuestra interdependencia. Más que el centro de un orden biológico y material, el precario ser humano se inserta en una instancia donde la vida no es percibida como un drama en el que uno quisiera tener un lugar, sino una zona donde se configuran generosamente las relaciones sociales. (Puar, 2012, p. 171)

Pero acercándonos desde otro ángulo a este término, la precariedad se mercantiliza en una economía donde el cuerpo trabaja y produce afecto. ¿Tiene la labor teatral un particular poder de compra en la escena contemporánea en la que la vida y el trabajo aparecen?, es otra de las interrogantes cercanas a la acepción más económica del término. Bojana Cvejić y Ana Vujanović proponen rematerializar lo inmaterial de la performance en la performance, articularlo como problema teórico que pueda ser criticado de forma material. Si bien la performance es un evento, su anclaje como práctica material, como artefacto, lo convierte en político porque tiene un rol cognitivo y afectivo en el proceso del trabajo y de su sociabilidad y es hoy un modelo de producción. (Puar, 2012, p.175)

A través de parte de la creación de tres mujeres mexicanas y los entornos en los que se involucran, daremos seguimiento a la construcción de una “vida” que da sentido al mundo, como parte de los procesos de escrituras expandidas, donde las mediaciones tecnológicas o de otro tipo como las

etnográficas, permiten diálogos con diferentes realidades, en las que las nuevas tecnologías son un soporte relevante a tener en cuenta.

En esta ocasión la precariedad va a ser entendida como un ángulo de mirada que se acerca más a lo desplazado y vulnerable en las jerarquías artísticas, a los caminos que descentran los procesos creativos y desafían en algunos casos el status de arte instaurado en los centros culturales institucionales. Por ello tres ejes como son la presencialidad, la precariedad y la mediación tendrían más sentido como rutas de posibles análisis en los acercamientos que se proponen a las teatralidades contemporáneas.

Como componentes indisolubles de la teatralidad, tal y como solemos apreciarla entre lo eventual y la representación, la realidad y la ficción en el corazón de la ilusión y entre lo semiótico y lo simbólico en el corazón del trabajo del actor, se prefiere en su lugar el desplazamiento hacia formulaciones donde lo simbólico no pierde peso, la participación en el evento real es colectiva, mediada en múltiples formas, ya sea o no por las tecnologías digitales o en aquellas teatralidades performativas que se construyen con los participantes y desde su entorno, ante sus ojos, sean o no interventores directos —artesanalmente hablando— en ellas.

Me refiero a propuestas como la de la artista visual regiomontana Marcela Quiroga con casi 20 años de carrera, quien con sus video-instalaciones desde y sobre la frontera Sur del país, exploró con materiales y quehaceres propios de las zonas fronterizas para construir sus esculturas sociales, registros de tránsitos corporales y objetuales, prohibidos y permitidos, peligrosos y accesibles, testimonios de un quehacer transnacional en beneficio de poblaciones y delincuentes. Esta mediación etnológica audiovisual, no solamente registró la realidad que fue explorando, sino que la filtró a una página web (Quiroga, 2012), donde su tesis doctoral fue tomando forma: *¿Cuál realidad? Interacciones en la frontera sur de México como proyección de una práctica de creación* (Quiroga, 2012). La práctica creativa de Quiroga consiste en mediaciones donde la artista desplaza su autoridad y moviliza lo presencial y lo mediático (fotos, videos, esculturas...), acentuando la precariedad económica y artística (no representa el centro, ni trabaja desde allí, construye realidad, ¿cuál?, una más...). En definitiva prácticas que experimentan con/desde la realidad y la recrean, la remedian, la transforman.

En este caso, el viaje es el método general y el proceso, su estrategia creativa; el cuerpo, la práctica concreta, desde el que proyecta y experimenta; visibiliza y construye a través de documentos, *statements* e imágenes...

El proceso, por tanto, es aquel capaz de suscitar acontecimientos; los cuales no son fortuitos, sino provocados, pero al mismo tiempo nunca controlados. Se tiene de ellos una visión borrosa, nunca precisa. Esta es la razón por la que se propone un viaje en el que planear es puntear el mapa, saber cuál es el bagaje que hay que llevar. La disposición de extenderlo o dilatarlo es la línea de fuga que puede ser modificada a partir del recorrido que se está construyendo. (Quiroga, 2012)

Cámara que vigila el cielo, Fotografías y videos documentales —sobre tráfico, movi­lidades, trasiego de mercancías, retenes—, *Tanque en palo* —avisos de venta ilegal de combustible en la frontera sur de México— o la instalación que se incendia *Buenos negocios: AK 47*, son algunas de las materialidades creativas —teatralizaciones construidas con el cuerpo, desde/sobre el espacio— que mediaron su paso por la frontera entre México y Guatemala en tres estados del sur de la república mexicana: Chiapas, Tabasco y Quintana Roo (Quiroga, 2012).

También están los procesos movilizadores de la directora, dramaturga, escenógrafa y fundadora —con Clarissa Malheiros— de La Máquina de Teatro Juliana Faesler, con casi 25 años como artista de la escena, cuya versión de la historia en conmemoraciones centenarias/bicentenarias (2010) de la independencia/revolución mexicana convocaron a héroes del pasado. Bajo el epigrama firmado por Roland Barthes para quien el trabajo interdisciplinario consiste, más que reunir a dos o tres ciencias, en crear un objeto que no le pertenece a nadie, La Máquina de Teatro ha llevado a cabo proyectos escénicos donde danza, ópera, plástica, diseño, teatro dramático, tecnología digital y performance buscan un espacio de conciliación —se diría de mediación muy compleja, si es que hay alguna que no lo sea— para conectar con espectadores que buscan lenguajes más expandidos.

En *Malinche/Malinches* (2010), por ejemplo, el texto fue construido a partir de lo que algunas amigas le dijeron acerca de sus propias vidas, así como de una revisión crítica —donde el género es una perspectiva ineludible— que Faesler lleva a cabo de la historia, y por tanto de un personaje —la Malinche—, cuya arqueología le permitía explorarlo en sus variadísimos nexos con la actualidad. A partir de estas obras —*Malinche/Malinches* forma parte de una trilogía que integra además *Nehualcoyotl* y *Moctezuma II*— “se reactiva la cultura prehispánica” (Azor, 2013, p. 218) y los valores socio-culturales de una identidad siempre en construcción, donde las contradicciones permiten el encuentro y los enlaces con la tecnología y la etnografía.

Faesler adopta la palabra, el movimiento, el gesto y lo visual en un trabajo interdisciplinario que permite implicar todo de su entorno. Artista escénica del centro de México, Faesler revisita la historia de México, mediada por las redes, componiendo una obra con mujeres mexicanas cercanas y ofrece su propia visión de la historia, o sea del presente. Mediación de mediaciones, colectivización del discurso, construcción de otras presencias, precariedad de autoría, pueden ser algunas de sus señas poéticas.

En la yucateca Conchi León del sur de México —cuya trayectoria se remonta a más de 10 años— lo interesante no es tanto que recurra a un teatro del recuerdo, porque busca a sus protagonistas investigando donde quiera que se encuentren. Su proyección es poder tomar el pulso de una realidad sobre la que se pregunta todos los días. Cuando los investigadores intentan clasificar su teatro, prefieren denominarlo “de testimonio”, porque aunque se inserta de cierta manera en la trayectoria del llamado “teatro regional” que recoge la música, el voceo popular y la diversión de un público participante, se distancia de él por el enfoque, los temas, el formato, el lenguaje, mediaciones de los estratos del espectáculo local y mexicano. “Lo femenino, lo íntimo” es su tema recurrente, pero también lo son “la recreación de universos míticos y rituales, el humor directo o irónico de las empleadas domésticas y las marchantas, las leyendas de sus yerbateras, los proyectos de los jóvenes que se van a Estados Unidos por falta de oportunidades o las relaciones de nietas y abuelos, hijas, hermanas, tías y madres”. (Azor, 2011, p. 19)

En *Mestiza Power* (2005) tres monólogos de mujeres mayas contemporáneas —sirvienta, vendedora de mercado popular y curandera— se construyeron en entrevistas que la autora hizo, experiencias en primera persona que le fueron contadas o pudo observar de primera mano. Por ello son mediaciones conformadas desde la precariedad escénica —espacio vacío con tres hamacas— y autoral —las palabras de otras muchas que reorganiza León—, desplazando presencias autorizadas, ahora medium de presencialidades invisibilizadas, conformadora de otra realidad, una más... fruto de mediaciones etnológico-rituales.

A modo de conclusión

Si la escena y el arte de las últimas décadas que involucran teatralidades se impregnan de lenguajes tecnológicos como nunca antes, el acercamiento que propone este texto es desde la mediación que tiene lugar en cada experiencia corporal artística, asociada a prácticas creativas que mueven sus proyectos más allá de los discursos institucionalizados.

A la luz de las reflexiones que proponen Kember y Zylinska en realidad no se anulan las distancias ni las mediaciones, todo lo contrario, ambas se reformulan, surgiendo una posición crítica donde los propios espectadores son parte de la performance y se ven impelidos a intervenir emocionalmente, formando parte aún más activa e intensa de la mediación. De tal modo que no solo interactúan con un constructo ficcional multimediado, sino que terminan conformando ellos mismos las infinitas imágenes, afectos, ideologías y puntos de vista que les presenta el hecho teatral mismo.

En los proyectos europeos, norteamericanos o del propio iraní, donde la tecnología es un componente engañosamente jerarquizador, se apela al colectivismo desjerarquizado, consiguiendo la mediación amplificada de lo digital, que invita a una construcción que interviene y corta el devenir de los acontecimientos de la vida, incorporando nuevos ciclos y flujos paralelos que “completan” y terminan por conformar la vida misma de quienes intervienen, enriqueciendo el espectáculo y la sociedad.

Es sin embargo el objetivo de este texto que se entienda cómo dentro de la experimentación digital en la escena contemporánea que se esparce por varias parte del mundo, la precariedad creativa mexicana, desjerarquizadora de los centros de pensamiento y en su mayoría del mercado cultural, es una precariedad ambiguamente empoderada que tiene en cuenta la presencialidad y busca hacerse procesual, amplificadora y activa en múltiples capas de significación.

Allí donde la mediación sigue siendo piedra angular constitutiva e inquisidora de su entorno es que percibimos los rastros que van dejando una huella de su latido en la escena contemporánea para conformar sociomaterialidades en permanente construcción.

REFERENCIAS

- Azor, I. (2011). Sueños que danzan en el agua. Mestizas y mayas en el teatro de Conchi León. *Latin American Theatre Review*, 44(2), 17-34.
- (2013). Mexico. *International Women Stage Directors*, 211-222.
- Barrena, B. (06 de julio de 2013). Apabullante. *El País*. Recuperado de: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/07/06/catalunya/1373137005_472978.html
- Barrios, O. (07 de julio de 2013). Otra forma de hacer teatro: Seis horas seguidas viendo tragedias de Shakespeare [Entrada en un blog]. Recuperado de: <http://diarium.usal.es/barrios/2013/07/07/otra-forma-de-hacer-teatro-seis-horas-seguidas-viendo-tragedias-de-shakespeare/> Consultado el 2 de julio de 2014.
- Billing, C. (2010). Shakespeare performed. The Roman Tragedies. *Shakespeare Quarterly*, 61(3), 415-439.
- Boal, A. (2006) *The Rainbow of Desire* (Trad. Adrian Jackson). Routledge: New York.
- Faesler, J. <http://maquinadeteatro.blogspot.mx/> Consultado 6 de junio de 2014.
- Féral, J. (2011). From Event to Extreme reality. The Aesthetic of Shock. *TDR. The Drama Review. The journal of Performance Studies*, 55(4), 51-63.
- <http://maquinadeteatro.blogspot.mx/>
- <http://whiterabbitredrabbit.blogspot.mx/>
- <http://www.thepublicreviews.com/white-rabbit-red-rabbit-mercury-theatre-colchester/>
- <http://www.rotativo.com.mx/entretenimiento/cultura/258616-la-comedia-white-rabbit-red-rabbit-arranca-risas-al-publico/>
- Gray, M. <http://www.thepublicreviews.com/white-rabbit-red-rabbit-mercury-theatre-colchester/>
- Kaye, N. y Giannachi, G. (2011). Acts of Presence: Performance, Mediation, Virtual Reality. *TDR. The Drama Review. The journal of Performance Studies*, 55(4), 88-95.
- Kember, S. y Zilinska, J. (2012). *Life after New Media. Mediation as a Vital Process*. Cambridge/London: The MIT Press.
- Kirwan, P. (2010). Performance. Review of Shakespeare's Roman Tragedies (Coriolanus, Julius Caesar, Antony and Cleopatra) (directed by Ivo Van Hove for Toneelgroep Amsterdam) at the Barbican, London, 20 November 2009. *Shakespeare*, 6(4), 478-482.
- León, C. <http://www.conchileon.com/> Consultado 2 de junio de 2014
- Manzoor, S. (2012). theguardian.com, Thursday 21 June 2012 12.39 BST
- Museum of Contemporary Art Chicago. (2013) <http://www2.mcachicago.org/event/nassimsoleimanpour-white-rabbit-red-rabbit/> Consultado 23 julio 2014
- Pressley, N. (5 de diciembre de 2013). Theater Alliance's "White Rabbit, Red Rabbit". *The Washington post*. Recuperado de: http://www.washingtonpost.com/entertainment/theater_dance/theater-review-theater-alliances-white-rabbit-red-rabbit/2013/12/05/b73b0610-5d00-11e3-8d24-31c016b976b2_story.html
- Puar, J. (ed.) (2012). Precarity Talk: A virtual Roundtable with Laurent Berlant, Judith Butler, Bojana Cvejić, Isabell Lorey, Jasbir Puar and Ana Vujanović. *TDR. The Drama Review. The journal of Performance Studies*, 56(4), 163-177.
- Quiroga, M. (2012). *¿Cuál realidad? Interacciones en la frontera sur de México como proyección de una práctica de creación artística* (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://www.cualrealidad.org>

SOBRE LA AUTORA

Ileana Azor Hernández: Doctora en Ciencias sobre Arte por el ISA de Cuba, es Investigadora Titular de la Academia de Ciencias de Cuba (1996) e Investigadora Nacional en México (S. N. I.) desde 2004. Tiene treinta y siete años de experiencia como profesora e investigadora y ha participado en publicaciones arbitradas de Europa y América. Cuatro libros de investigación, entre 1987 y 2004 y cuatro antologías, todos relacionados con teatralidades latinoamericanas y pedagogía teatral, se suman a once ponencias en congresos internacionales, seis artículos en revistas indizadas y siete capítulos de libros entre 2009 y 2014 en países como Inglaterra, Italia, Canadá, España, Francia, Perú y México.

Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas

Mariela Coudannes Aguirre, Universidad Nacional del Litoral, Argentina

Resumen: En el presente artículo se ofrece un panorama de los estudios educativos que se ocupan de la conciencia histórica. El recorrido que se propone es uno entre varios posibles y se centra específicamente en los aportes a las investigaciones en Didáctica de la Historia de las últimas décadas. En esta selección de trabajos europeos y americanos (vista desde América del Sur) destaca la preocupación por clarificar los factores que influyen en la conciencia histórica y los mecanismos para su construcción. También el rol que todavía puede cumplir la escuela en la elaboración de narrativas que vinculen pasado – presente – futuro, sin olvidar algunos problemas y obstáculos en contextos concretos. Las últimas investigaciones suponen además que las personas deben asumirse como actores que pueden modificar su realidad, por lo que la relación entre lo individual y lo colectivo es un aspecto a tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: conciencia histórica, didáctica de la historia, futuro

Abstract: This paper provides an overview of educational studies about historical consciousness. The route proposed is one among many possible and focuses specifically on the contributions to research in History Didactics in the last decades. This selection of European and American works (a view from South America) highlights the concern to clarify the factors influencing historical consciousness and the mechanisms for its construction. Also the role that the school may have in development of narratives that link past - present - future, without forgetting some problems and barriers in specific contexts. The latest research also implies that people itself should be assumed as actors who can change their reality, so that the relationship between the individual and the collective is one aspect to consider in the process of teaching and learning.

Keywords: Historical Consciousness, History Didactics, Future

Sobre el concepto de conciencia histórica

La conciencia histórica define el posicionamiento de los individuos frente al pasado, el presente y el futuro como parte de una temporalidad histórica compleja. Es una estructura inherente al pensamiento y a la acción humana cuya construcción responde a un fenómeno social amplio que no se reduce a la educación formal o a la historiografía. Fue tema de interés para la filosofía mucho antes de que comenzara a ser reflexionada en el campo de la historia o de la educación. En 1958, Hans-Georg Gadamer escribía:

La aparición de una toma de conciencia histórica es verdaderamente la revolución más importante de las que hemos experimentado tras la llegada de la época moderna. (...) La conciencia que tenemos actualmente de la historia es fundamentalmente diferente de la manera en que otras veces el pasado aparecía a un pueblo o a una época. Entendemos por conciencia histórica el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones. (Gadamer, 2003, p.41)

Otra característica fundamental para el filósofo era la reflexividad sobre la propia perspectiva que permite apreciar su carácter relativo y reconocer la existencia de otras igualmente válidas. En los últimos años, los estudiosos de la conciencia histórica han rechazado que su contenido se defina únicamente en relación con la experiencia y el devenir histórico del mundo europeo-occidental, y se han manifestado por una definición más inclusiva, que contemple diferentes tipos a través de distintas culturas y épocas. Según Peter Seixas en ella se mezclan la memoria colectiva, la escritura de la historia, y otros modos de darle forma a las imágenes del pasado en la mente del público. En otras



palabras, las comprensiones individuales y colectivas del pasado, los factores cognitivos y culturales que moldearon esas comprensiones, así como las relaciones con el presente y el futuro (Seixas, 2004). Cuando se estudia la historia se estudia el pasado, cuando se estudia la conciencia histórica se estudia cómo la gente ve ese pasado.¹

Entender la naturaleza cambiante del pasado abre la posibilidad de repensar la acción humana, requiere el reconocimiento de que el pasado constituye el ser social de cada uno, y que se puede participar de manera consciente en los cambios. La conciencia histórica es necesaria para crear responsabilidad y saber que se tiene libertad para ejercerla (Sánchez Quintanar, 2002).

Conciencia histórica no es lo mismo que memoria histórica, esta cumple una función clave pero establece una relación con el pasado más imaginativa que cognitiva. En los contenidos de la memoria es habitual la idealización, el estereotipo y la atribución de un sentido teleológico a las acciones humanas, en cambio, la conciencia histórica, como actividad racional, va más allá de la reparación de los hechos pasados en el presente inmediato. Mientras la primera insiste en la continua presencia de los objetos del pasado, tendiendo a estabilizar, fijar, institucionalizar significados e identidades, la segunda implica la capacidad de esclarecer el papel que juegan las intenciones dirigidas al futuro en la representación del pasado o sentidos que se le dan a su uso (Rüsen, 2007b; Pagès Blanch, 2008; Solé y Freitas, 2008; Pagès Blanch y Santisteban Fernández, 2008).

Los aportes de Jörn Rüsen a las investigaciones en didáctica de la historia

Jörn Rüsen fue uno de los primeros en introducir el concepto en la educación alemana (década de 1970), en el contexto del paso de una concepción de la historia escolar como un espacio vacío de “recepción” a uno de “producción”. Para él la conciencia histórica es un fenómeno que emerge del encuentro del pensamiento histórico científico con un pensamiento histórico general que las personas aplican a su vida cotidiana, un conjunto de operaciones mentales cognitivas y emocionales que utilizan el recuerdo del pasado. De esa forma la conciencia histórica trasciende la separación teoría y praxis, la división entre conocimiento histórico en el ámbito de la ciencia histórica y la aplicación de ese conocimiento fuera de la ciencia.

Las áreas del pensamiento humano, acción y sufrimiento que requieren de un específico pensamiento histórico incluyen: 1) la construcción y perpetuación de la identidad colectiva, 2) la reconstrucción de patrones de orientación después de las catástrofes y eventos de destrucción masiva, 3) el desafío de los patrones de orientación existentes por y a través de la confrontación con la alteridad radical, y 4) la experiencia general de cambio y contingencia. (Rüsen, 2007a, p.IX, traducción propia).

Rüsen propuso una teoría sobre el desarrollo personal de la conciencia histórica que está basada en cuatro tipos: tradicional, ejemplar, crítica y genética. Esta última implica que se puede reconocer el legado del pasado pero al mismo tiempo comprender que ha habido cambios profundos y que es posible reorientar las circunstancias actuales. En el plano social o colectivo implica un autoconocimiento argumentativamente compartido que se utiliza para interpretar activamente su pasado (Rüsen, 1992, 2001). El autor se ha ocupado de aclarar que los tipos no deberían ser entendidos como fases de una evolución lineal pues se entremezclan para poner en práctica la orientación histórica del tiempo y se manifiestan de manera desigual en función del contexto. Algunos de sus críticos han opinado que esta propuesta teórica tiene riesgos pues vincula el desarrollo psicológico individual (ontogenético) con el desarrollo sociocultural, siendo ambas esferas altamente complejas. También dicen que el planteamiento lineal-unidireccional de la tipología de la conciencia histórica se contradice con las aclaraciones incorporadas por Rüsen y, por último, que falta un marco que defina la relación entre las prácticas disciplinares a cargo de los historiadores y la tipología (Cataño Balseiro, 2011).

Sin embargo, estos y otros conceptos centrales son usados en las investigaciones actuales en didáctica de la historia, como, por ejemplo, el de competencias narrativas, entendidas como aquellas competen-

¹ Ver “Definition of Historical Consciousness” en página web del Centre for the Study of Historical Consciousness, University of the British Columbia, <http://www.eshc.ubc.ca/about.php>

cias individuales que posibilitan enlazar los relatos del pasado con los juicios morales, realizados desde el presente. Estas pueden ser clasificadas en competencias de experiencia (contenido), de interpretación del presente (forma) y de orientación en la vida diaria (función). Las primeras consisten en la capacidad para distanciarse del pasado y diferenciarlo del presente, reconociendo en él la propia experiencia y percibiendo el paso del tiempo (movilización de la memoria); las segundas permiten interpretar el presente e imaginar el futuro a partir de la experiencia histórica (desarrollo del concepto de continuidad), y las terceras son guía de acción en la vida diaria, articulando la identidad con el conocimiento histórico (estabilización de la identidad) (Rüsen, 2009). Cuando no se pueden establecer relaciones temporales (discontinuidad narrativa) el pasado no tiene sentido (Rüsen, 1987; Henríquez Vásquez, 2004).

Según Jürgen Straub una conciencia histórica compleja supone varias condiciones para su construcción: competencias verbal, narrativa, para explicar y relacionar, en acción e interacción, capacidad atributiva, concepto de temporalidad, funciones de memoria y recolección, diferenciación de “yo” y “nosotros” (y concepto sobre esto último), disponibilidad del concepto de “experiencia”, empatía, adopción social de otras perspectivas, juicio moral, auto distanciamiento, auto reflexividad (Straub, 2005). La múltiple perspectiva no es igual a relativismo o eclecticismo; los historiadores deben justificar sus perspectivas y algunas de ellas serán más relevantes socialmente que otras (así lo plantean en distintos trabajos Rüsen, 1992; Seixas, 2004; Ahonen, 2005; González Amorena y Henríquez Vásquez, 2003; González Amorena, 2006).

La construcción de la conciencia histórica y los aprendizajes escolares

En Europa y Norteamérica las investigaciones pioneras se han interesado por la conciencia histórica de los jóvenes en edad escolar. Una de las más influyentes e inspiradoras ha sido la realizada a mediados de los años noventa -*Youth and History*- coordinada por Magne Angvik y Bodo von Borries, sobre estudiantes y docentes de 25 países europeos, Israel y la Autoridad Palestina. Los principales ítems versaron sobre la relevancia y la motivación por la historia en la vida actual, la confianza en los medios por los cuales conocían el pasado, la socialización histórica recibida, el conocimiento cronológico, las interpretaciones del pasado, la presencia de conceptos como nación, Europa y democracia, las actitudes basadas en experiencias históricas (argumentación, empatía, comprensión del cambio, percepción de las preferencias políticas), las expectativas de futuro, etc. (van Dooren and van Dycke, 1998). Las investigaciones transculturales han permitido apreciar cómo cada nación construye imágenes del pasado en formas muy diferentes y específicas y que ello depende de su perspectiva, situación, intereses y orientaciones (von Borries, 1995: 46). Para este autor², la construcción de la conciencia, la expresión del “orgullo nacional” por ejemplo, revela aspectos comunes en los distintos países y al mismo tiempo características que son propias de cada caso. La conciencia histórica y la autodefinición colectiva son interdependientes; tampoco se pueden separar de las decisiones políticas y de la enseñanza escolar.

Otros aportes muy importantes han sido los de Peter Seixas, director fundador del *Centre for the Study of Historical Consciousness*³ (Canadá). En este país se ha llamado la atención sobre el problema de que la historia es enseñada de manera fija, cerrada a interpretaciones, y recibida de manera pasiva por los alumnos que, además, descreen de la posibilidad de pensar los temas públicos a partir de lo aprendido (Lévesque, 2001). De manera relacionada, en ese y otros lugares, se habría constatado la debilidad de la conciencia histórica en los adolescentes y el escaso peso de la enseñanza en la formación de la misma, lo que a su vez condiciona el éxito de las propuestas de educación para la ciudadanía (Santisteban Fernández, 2006). Una opinión diferente es que se suele subestimar la conciencia histórica de los jóvenes (Kölbl y Straub, 2001). Sus propias indagaciones mostrarían que en ella pueden encontrarse muchos componentes “modernos”.

² Actualmente von Borries forma parte de FUER (“Research and Development of Reflexive Historical Consciousness”), grupo integrado además por Waltraud Schreiber, Wolfgang Hasberg, Andreas Körber, Sylvia Mebus (Alemania), Reinhard Krammer (Austria). Al respecto se puede consultar Körber (2008).

³ University of the British Columbia. Sitio web: <http://www.eshc.ubc.ca/>

En relación con espacios que no son europeos o norteamericanos, cabe mencionar que han ido apareciendo algunos trabajos que toman los conceptos y metodologías de Rüsen, von Borries, Seixas, etc., y las aplican a contextos singulares. En América del Sur distintas producciones dan cuenta del interés por aplicar las categorías a realidades globalizadas pero desiguales y periféricas. Se debe mencionar especialmente el grupo integrado por brasileños, argentinos y uruguayos que se propone desentrañar la percepción de los jóvenes acerca de la historia y las posibilidades de cambio social. Se trata del proyecto “Los jóvenes frente a la historia” dirigido por Luis Fernando Cerri (Universidad Estadual de Ponta Grossa, Brasil) y Gonzalo de Amézola (Universidad Nacional de La Plata, Argentina) que ha aplicado encuestas en ciudades de estos países para conocer las ideas de estudiantes y docentes sobre procesos históricos y problemas sociales actuales, el manejo de categorías temporales, entre otras cuestiones (Cerri y de Amézola, 2010).

La construcción de la conciencia histórica en profesores

Los estudios sobre profesores son menos frecuentes que los que se realizan sobre los estudiantes en edad escolar, o bien se complementan en investigaciones como las citadas en apartados anteriores. Menos se sabe en relación con la construcción de conciencia histórica en la universidad.

En relación con los programas de historia y lo que dicen los profesores, Nicole Lautier llamó la atención sobre el peso que seguían teniendo en Francia las ideas de continuidad histórica y progreso sustentadas por una visión teleológica y una organización cronológica del tiempo histórico que omite la idea de contingencia (Lautier, 1997). De la misma manera, Nicole Tutiaux-Guillon afirmó que todavía perdura el modelo de lo más antiguo a lo más reciente. Esta tradición está tan enraizada que parece evidente, no se puede conocer bien una época si no se conoce la precedente. La continuidad, al menos aparente, se supone que da una coherencia explicativa, pero refuerza una lectura genealógica y determinista de la historia: el encadenamiento temporal deviene un encadenamiento causal. En la clase el pasado se presenta como un encadenamiento necesario de hechos, como una evolución lógica que puede ser aprendida, no se establece vinculaciones con el presente y el futuro. La autora se pregunta cómo los jóvenes construirán una conciencia histórica si la enseñanza de la historia no se hace cargo de su construcción. Los profesores raramente introducen en sus clases una reflexión sobre los usos sociales de la historia, el lugar de las referencias históricas en las democracias, y cómo los hombres manipulan la historia en el lenguaje para dar cuenta de sueños y utopías. En lo que se construye puede pesar más la cultura personal, familiar y adolescente. Las investigaciones recientes muestran que el género, el nivel sociocultural, las esperanzas y los intereses personales interfieren con el aprendizaje. En general, son los conocimientos personales los que dan significado a los conocimientos escolares y no al revés (Tutiaux-Guillon, 2001; 2003).

En su análisis de los resultados parciales de las encuestas realizadas a profesores en el marco del proyecto “Los jóvenes frente a la historia (Brasil, Argentina, Uruguay)”, María Paula González Amorena recupera varios aspectos interesantes: la mayoría de ellos se manifiesta preocupado por la falta de empleo, la criminalidad y los problemas ecológicos; sin embargo, lo más contemporáneo recibe escasa atención en el aula y existe una escasa predisposición hacia el juicio moral de los acontecimientos históricos. La autora puntualiza asimismo las discrepancias más notorias con las opiniones de sus estudiantes, que se interesan mucho por la historia de su familia y menos por temas considerados centrales por sus docentes como la historia de las dictaduras y las democracias. Parecería que tampoco se reflexiona sobre los orígenes míticos de los grandes personajes y acontecimientos de la historia nacional, lo que podría redundar en que el imaginario permanezca intacto (González Amorena, 2010).

Lo individual, lo colectivo, y las posibilidades de imaginar el futuro como preocupación de los estudios educativos

Como ya se dijo anteriormente, los seres humanos tienen una conciencia histórica personal y son parte de culturas históricas; como tales no sólo las reflejan sino que contribuyen a su creación. Para Peter Lee es necesario conocer las representaciones que tienen los estudiantes acerca del pasado (como algo

dato, como un simple reporte de hechos, o por el contrario, una construcción que responde a ciertas preguntas e intereses), sus relaciones con el presente y el futuro (¿sirve el pasado para tomar decisiones en el presente?), y la naturaleza del cambio (revolucionario, evolutivo- progresivo, predecible o no, etc.), entre otros aspectos. Estas visiones difícilmente son coincidentes con las de los historiadores (que no explicitan habitualmente dichos aspectos en sus trabajos empíricos) pero son las que las personas utilizan en su cotidianidad (Lee, 2002). Rüsen menciona distintos “lugares” comunes que surgen de investigaciones empíricas: pasado como evasión; pasado como contra-imagen utópica del presente; el pasado debe cambiar; el pasado impone tradiciones; las cosas importantes del pasado perduran; el pasado debe ser explícitamente conectado con la vida presente; el pasado puede enseñarnos alguna cosa por lo que la historia es una cuestión de aprendizaje (Rüsen, 2006).

Según Èvelyne Héry, la conciencia histórica permite advertir que las sociedades se transforman e involucra la capacidad de pensar históricamente frente a nociones del sentido común como, por ejemplo, la ilusión de que “todo es nuevo” o que “la historia siempre se repite”. La conciencia histórica sería crítica tanto frente a la inmediatez de la actualidad y el manejo que hacen los medios de comunicación, como a las demandas sociales de la memoria y a su apropiación más afectiva que cognitiva. El alumno debe poder utilizar las herramientas que le proporciona el estudio del pasado y ejercitar modos de razonamiento como contextualizar, poner en perspectiva, relacionar, etc. Ello le permitiría visualizar las operaciones que median en la escritura de la historia, establecer tramas temporales, reconocerse a sí mismo como agente de cambio e imaginar futuros posibles despegándose del presente sabiendo que en el pasado los hombres siempre tuvieron opciones, que el mañana no está predeterminado (Héry, 2009).

La imaginación y planificación de futuros alternativos se basan en el conocimiento científico del pasado - presente (por ejemplo qué procesos tendrán continuidad en lo que vendrá), y en la reflexión sobre los valores implícitos en cada una de las opciones. Implica también un cambio epistemológico en la concepción sobre el tiempo histórico, aceptando que también incluye el futuro, y que, por ende, los historiadores pueden proporcionar herramientas para la intervención social (Pagès y Santisteban Fernández, 2008). En la Universidad Autónoma de Barcelona (España) se ha venido desarrollando muy fuertemente la investigación sobre la enseñanza de la historia reciente/ presente, la recuperación de la memoria y la formación de la conciencia histórica, la conceptualización del tiempo, la educación para la ciudadanía democrática, tanto en relación con la formación de docentes como con lo que efectivamente pasa en las aulas de primaria y secundaria. Las redes con América Latina establecidas a través de la dirección de tesis de posgrado y la publicación en revistas de didáctica de la historia han arrojado importantes colaboraciones en Argentina (ejemplo Jara y Santisteban Fernández, 2010; Coudannes Aguirre, 2014), Chile (Muñoz Reyes y Pagès Blanch, 2012; Pagès Blanch, 2012) y Colombia (Pantoja Suárez, 2012), entre otros.

La alusión a los futuros posibles, probables y deseables (siempre en plural) proviene de los “future studies”, en los que se destacan los ingleses y los australianos. Las imágenes sobre el futuro, más o menos pesimistas, muchas veces deudoras de las que instalan los medios de comunicación y la literatura, no suelen discutirse en la escuela desaprovechando el potencial de predisposición a la acción social que en alguna medida tienen los alumnos (Anguera y Santisteban Fernández, 2013). Dichas imágenes se corresponden con la siguiente tipología de actitudes personales que, por cierto, se mezclan en situaciones reales:

- a) la persona continuista, que considera que, más o menos, todo continuará igual en su vida y en su entorno; b) la pesimista, que dibuja una línea descendente en la historia individual y colectiva; c) la tecnológica, que pone toda la esperanza en la ciencia y la tecnología; d) la transformadora, que tiene pensamiento crítico y se siente comprometida con el cambio social. (Santisteban Fernández, 2010, p.43)

Este autor propone además una tipología para describir la capacidad que tienen las personas para reflexionar sobre las representaciones moldeadas por la experiencia: pensador determinista y deslumbrado por el futuro, observador indiferente y constructor del presente y pensador crítico y

constructor del futuro. El último elabora representaciones complejas sobre el tiempo, puede valorar de manera crítica sus experiencias, y se ve a sí mismo como un constructor del futuro desde la intervención social (conciencia histórica y conciencia temporal) (Santisteban Fernández, 2007).

Según Luis Fernando Cerri, el rechazo de muchos alumnos a la historia que aprenden en la escuela podría ser no sólo la actitud hacia el estudio en general o una carencia de habilidades en relación con la materia, sino la confrontación de concepciones muy distintas sobre el tiempo de las distintas generaciones, así como de las perspectivas de futuro. El profesor no debería ser entonces un simplificador de contenidos, sino más bien un intelectual que pueda identificar los cuadros de conciencia histórica subyacentes en el proceso educativo (los de sus estudiantes y el suyo propio) y asesorar a la comunidad en la comprensión crítica del tiempo, de la identidad y de la acción humana. Es decir, sacarlos de su presente continuo y procurar que se sensibilicen en relación con el pasado y la comprensión de la dinámica histórica (Cerri, 2011).

Palabras finales

En el recorrido presentado anteriormente se plantean distintos temas relacionados con la conciencia histórica. Se proporcionan definiciones que utilizan algunos de los investigadores de mayor influencia en la actual didáctica de la historia, su interpretación de cómo puede articularse con la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina en la intersección de lo individual y lo colectivo. Se muestran los puntos en común, las influencias entre grupos de distintos continentes que han permitido la aparición de redes (visto esto desde algunos países de América del Sur). Entre los resultados de esta búsqueda intelectual surge la preocupación de los estudiosos por la historicidad del presente y la imaginación de futuros posibles, temas difíciles cuando se enseña a jóvenes y adolescentes en contextos ganados por el pesimismo y la aparente ausencia de alternativas a lo que existe. Otras cuestiones problemáticas, de gran interés para próximas investigaciones, aluden a las características de los programas y las prácticas de los docentes que a menudo no favorecen la construcción de conciencia histórica en las aulas.

REFERENCIAS

- Anguera, C. y Santisteban Fernández, A. (2013). Las representaciones del futuro del alumnado. Un aspecto fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía. *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 81-89.
- Cataño Balseiro, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad*, 21, 221-243.
- Cerri, L. F. y de Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3-23.
- Cerri, L. F. (2011). *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro, Brasil: FGV.
- Coudannes Aguirre, M. (2014). Construir la conciencia histórica. Un estudio de caso sobre la formación inicial y primeras experiencias de profesores en Argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, en prensa.
- Gadamer, H. G. (2003). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid, España: Tecnos.
- González Amorena, M. P. y Henríquez Vásquez, R. (2003). Conciencia histórica y cultura material: aproximaciones desde la enseñanza de la historia. *XIV Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, España: Universidad de Castilla-La Mancha/ AUPDCS.
- González Amorena, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 21-30.
- (2010). Los Jóvenes y la Historia desde la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 152-166.
- Henríquez Vásquez, R. (2004). Entre historias y experiencias: conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya. En M. I. Vera Muñoz, y D. Pérez i Pérez (Ed.). *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante, España: AUPDCS.
- Héry, E. (2009). Le temps dans l'enseignement de l'histoire. En L. de Cock y E. Picard (Dir.). *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national* (pp. 53-67). Marsella, Francia: Agone.
- Jara, M. A. y Santisteban Fernández, A. (2010). Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la Historia Reciente/ presente en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 8, 71-105.
- Kölbl, C. y Straub, J. (2001). Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(3), art. 9.
- Körber, A. (2008). German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and beyond? *Historicising the uses of the past. Comparative Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and the didactics of history related to World War II* (Conferencia). Oslo, Noruega.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. París, Francia: Presses Universitaires du Septentrion.
- Lee, P. (2002). Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding history. *Annual Meeting of American Educational Research Association*, New Orleans, EEUU.
- Lévesque, S. (2001). Historical Consciousness or Citizenship Education. *Canadian Social Studies. Canada's National Social Studies Journal*, 35(4), s/d.
- Muñoz Reyes, E. y Pagès Blanch, J. (2012). La relación pasado–presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 16, 11-38.
- Pagès Blanch, J., y Santisteban Fernández, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (Coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 95-127). Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Pagès Blanch, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 5-14.

- Pantoja Suárez, P. (2012). Clío y sus discípulos transitan entre el pasado y el futuro: relaciones entre la conciencia histórica y la formación de profesores de historia. *III Jornadas Internacionales y XIV Nacionales de Enseñanza de la Historia*. Río Cuarto: APEHUN / UNRC / Instituto Ramón Menéndez Pidal.
- Rüsen, J. (1987). Historical narration: foundation, types, reason. *History and Theory*, 26(4), 87-97.
- (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- (2001). What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks* (Conferencia). Vancouver, Canadá: University of British Columbia.
- (2006). Historiografía comparativa intercultural. En J. Malerba (Org). *A história escrita: teoria e história da historiografia* (pp. 115-137). San Pablo, Brasil: Contexto.
- (Ed.) (2007a). *Time y History. The Variety of Cultures*. New York, EEUU: Berghahn Books.
- (2007b). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani (Ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship*, 7 (pp. 13-34). Londres, Gran Bretaña: CiCe / Trentham Books.
- (2009). Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*, 2, 163-209.
- Sánchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: Universidad Autónoma de México.
- Santisteban Fernández, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122.
- (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.
- (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 34-56.
- Seixas, P. (2004). Introduction. En P. Seixas (Ed.). *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Solé, M. G. y Freitas, M. L. (2008). History as identity construction and fostering of “memory” preservation. En A. Ross, A. y P. Cunningham (Ed). *Reflecting on identities: research, practice y innovation* (pp. 501-510). Londres, Gran Bretaña: CiCe.
- Straub, J. (2005). Telling Stories, making History. Toward a narrative psychology of the historical construction of meaning. En J. Straub (Ed.). *Narration, Identity, And Historical Consciousness* (pp. 44-98). New York, EEUU: Berghahn Books.
- Tutiaux-Guillon, N. (2001). Identité, conscience historique et histoire scolaire. L'exemple français. En K. Pellens, G. Behre, E. Erdmann, F. Meier y S. Popp (Ed.). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society* (pp. 325-336). Berlín, Alemania: Peter Lang.
- (2003). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français. En N. Tutiaux-Guillon y D. Nourrisson (Dir.). *Identités, mémoires, conscience historique* (pp. 27-39). Saint-Étienne, Francia: Université de Saint-Étienne.
- van Dooren, J. y van Dycke, H. (1998). The historical consciousness of European students: Pioneering work by the Youth y History Project. *International Society for History Didactics*, 19(2), 134-141.
- von Borries, B. (1995). Exploring the construction of historical meaning: Cross-cultural studies of historical consciousness among adolescents. En W. Bos y R. I-I. Lehmann (Ed.). *Reflections on educational achievement: Papers in honour of T. Neville Postlethwaite to mark the occasion of his retirement from his chair in comparative education at the University of Hamburg* (pp. 25-59). New York, USA: Waxmann Miinster.

SOBRE LA AUTORA

Mariela Alejandra Coudannes Aguirre: Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Profesora a cargo de las asignaturas Didáctica de la Historia y Práctica Docente, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (Argentina). Directora del Instituto de Docencia e Investigación para la Formación Docente (INDI) en la misma universidad (2014-2016). Miembro de la International Society for History Didactics, Alemania. Directora de la Revista Clío & Asociados. La historia enseñada, coeditada por Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

La posición de la mujer en la historia intelectual china: visiones retrospectivas para el valor de la ética confuciana en el discurso feminista chino

César Guarde Paz, Universidad Nankai, China

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo mostrar, a través de los textos confucianos y de sus intérpretes, cuál ha sido la posición de la mujer en la filosofía china clásica. Se analizará el papel que en las *Analectas de Confucio*, en los textos rituales, en el “Clásico de Poesía” y en Mencio juega la mujer, así como las interpretaciones que sobre estos pasajes, en ocasiones demasiado escuetos para posicionarse claramente sobre ellos, han realizado los comentaristas, desde la Antigüedad hasta finales de la Época Imperial. Un examen atento mostrará que el confucianismo, a pesar de no preocuparse excesivamente de la cuestión, supo desafiar la “conciencia colectiva” y resaltar el papel de la mujer en la historia y en la sociedad. Finalmente, a través de una breve comparación con lo que la filosofía clásica occidental tiene que decir sobre la cuestión del género, se concluirá con unas observaciones sobre el papel del confucianismo en las sociedades modernas asiáticas y su relevancia para la formación de un discurso feminista autóctono.

Palabras clave: estudios culturales, confucianismo, China clásica, feminismo

Abstract: This paper has the purpose of analyzing, through Confucian texts and its interpreters, the position of women in Classical Chinese Philosophy. First, it will be examined how the role of women in society was understood in the “*Analects*”, the ritual texts, the “*Classic of Poetry*” and the works of Mencius. Likewise, research will focus on how these passages, usually very short to offer a clear and unambiguous answer, have been treated by the Confucian interpreters, from Antiquity to the end of the Imperial Period. A thoughtful review will show that, although Confucianism did never develop a Philosophy of Gender and did not bother too much with this question, Confucian philosophers and interpreters were able to successfully challenge the “collective conscience” and stress women’s position in history and society. Finally, through a brief comparative acknowledgment of what Classical Greek Philosophers had to say about women, we will conclude with some observations regarding the role of Confucianism in modern Asian societies and its relevance for the development of an indigenous feminist discourse.

Keywords: Cultural Studies, Confucianism, Ancient China, Feminism

Introducción

Si una fecha debe darse para situar la génesis de las modernas ideas de liberalismo, derechos humanos y, dentro de estas corrientes, la emancipación de la mujer, esta es, fuera de toda duda, el año 1789 –la Revolución Francesa–, momento en el cual comienzan a configurarse dos corrientes antagónicas que definirán la política de los ulteriores dos siglos: el autoritarismo conservador de Joseph de Maistre y las tendencias revolucionarias radicales con las que simpatizaron Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte o G.W.F. Hegel¹. *Mutatis mutandis*, el cuatro de mayo de 1919 constituye por su excepcionalidad un punto de inflexión en la historia intelectual china: un pequeño acto vandálico de unos estudiantes chinos contra el imperialismo japonés pasó a representar todo un movimiento revolucionario en el que confluían un sinfín de ideologías occidentales, desde la democracia o el anarquismo hasta, como todos sabemos, el comunismo². El confucianismo

¹ Aunque tradicionalmente se ha hablado de la postura conservadora de Edmund Burke y su influyente ensayo *Reflections on the Revolution in France* (1790), el conservadurismo que habitualmente se ataca desde el ambiente revolucionario coincide más con la versión autoritaria de Joseph de Maistre, antes que con el tradicionalismo revisionista de Burke (Viereck, 1956, p.11).

² A pesar del tiempo transcurrido desde su publicación, la mejor obra al respecto sigue siendo Chow (1960). El giro copernicano desde el capitalismo al comunismo tiene su origen en el conocido “Problema de Shandong”, la provincia china sobre la



fue acusado de aquello que los revolucionarios franceses imputaban al Antiguo Régimen, es decir, estatismo, autoritarismo, feudalismo y, obviamente, opresión de la mujer. Así se expresaba, por ejemplo, Liang Qichao (1873-1929), el más influyente reformista del período republicano temprano:

Redondas sus cabezas y diminutos sus pies. No toman cargos oficiales, ni nobiliarios, ni trabajan la tierra, ni realizan tareas manuales, ni comercian, ni toman el servicio militar, y desde la antigüedad hasta el presente no han leído un sólo libro [...] Además, estos doscientos millones de mujeres son todas ellas consumidoras, mas nulas productoras. Se excusan en su incapacidad para sustentarse por sí mismas y esperan ser sustentadas por otros. Por ello los hombres las mantienen como a perros, caballos o esclavos (Liang, 1897, p.1).

Otro intelectual se expresaba en los siguientes términos:

La errónea concepción que mi país ha tenido desde antiguo de que ‘la ignorancia de la mujer es su virtud’ resulta, frente a las tendencias de la época moderna, absolutamente incompatible. Juzgando cada uno de sus aspectos, resulta también contradictoria. [...] La reverencia hacia Confucio presente desde la dinastía Han puede reprochársele a las diferentes escuelas de pensamiento. La influencia que ha tenido sobre el problema de las mujeres no es en absoluto baladí³.

En la imaginería moderna, tanto en China como en Occidente, dos son las imágenes que han perpetuado este enfrentamiento entre la tradición confuciana y la emancipación de la mujer: el doctor que, a través de un hilo, toma el pulso a su paciente femenina, oculta tras una cortina, y las celebrísimas mujeres de “pies de loto” o pies vendados⁴, símbolos todos ellos de la China tradicional y, por ende, del confucianismo. Frente a los antiguos se levantaron en 1919 los modernos, esa “nueva juventud” que defendía, frente a más de dos milenios de opresión, la emancipación de la mujer china. En la práctica, sin embargo, la moral de estos revolucionarios no era tan emancipadora como pretendían y sus ideales se hallaban antes bien anclados en un resentimiento personal hacia la tradición. Así, muchos de ellos acostumbraban a visitar cortesanas y tener concubinas. Por ejemplo, Chen Duxiu, el iniciador de esta corriente revolucionaria y fundador del Partido Comunista Chino, había abandonado en 1910 a su esposa y mantenía relaciones con la hermana de ésta, y era a la sazón sobradamente conocido por sus continuas visitas a prostitutas y los violentos incidentes que se sucedían entre sus compañeros de alterne⁵.

El presente artículo pretende examinar, frente a esta condena incondicional al confucianismo que realiza el pensamiento chino moderno, la posición de la mujer en los textos de la tradición confuciana y neo-confuciana, para ofrecer con ello una visión más auténtica y menos reduccionista de una filosofía que, en la actualidad, continúa plenamente vigente en sociedades modernas y democratizadas como Corea del Sur, Japón, Taiwán, Hong Kong o Singapur. Nuestro análisis se complementará con un breve *excursus* sobre las opiniones mantenidas por los primeros filósofos occidentales y sus repercusiones ontológicas sobre conceptos modernos como el feminismo o los derechos humanos.

que Japón reclamaba su soberanía tras su victoria en la Batalla de Qingdao, y las decisiones unilaterales que el gobierno chino tomó a instancias del Tratado de Versalles y el presidente Woodrow Wilson (Elleman, 2002).

³ Gao (1917, p.99. original no numerado). La noción negativa de la frase “la ignorancia de la mujer es su virtud” fue de hecho una invención de los intelectuales revolucionarios del Movimiento del Cuatro de Mayo. Una genealogía de la misma muestra su origen tardío a finales de la dinastía Ming, en concreto en la obra de Chen Jiru (1558-1639), *An de chang zhe yan*, y dentro del contexto de la incipiente prostitución de la época: las mujeres más versadas en literatura eran prostitutas que entretenían con sus historias y poemas a los hombres (Zeng, 2013, pp.107-111).

⁴ El primer caso es puramente ficticio y corresponde a una escena de un drama satírico del s. XIII (Lee, 1950). Sobre el vendaje de pies se ha dicho con acierto: “permanece como un atajo para todo lo malo en la China tradicional: opresión de las mujeres, insularidad, despotismo y negligencia por los derechos humanos” (Ko, 2005, pp.10).

⁵ Sobre Chen Duxiu y otros “nuevos moralistas” véase, a este respecto, Weston (2004, pp.170 y 173) y Chan y Chou (2009, p.470, n. 3). Chen Duxiu fue expulsado de la Universidad de Beijing, en la que ejercía de Decano de Humanidades, por un altercado con una prostituta a la que visitaba junto a un alumno. Los pormenores del caso han sido detalladamente estudiados en Tarumoto (2009).

La mujer en las *Analectas* de Confucio

Para examinar el papel de la mujer en el confucianismo nada más adecuado que remitirnos directamente a su fuente primordial: las *Analectas* de Confucio. Lo primero que debe sorprendernos es que este texto no tiene demasiado que decirnos al respecto, dando la impresión de que a Confucio, o al confucianismo, no parece haberle interesado la cuestión del género. La primera referencia relevante se encuentra en el libro octavo, en el que Confucio comenta, sobre los administradores del rey Wu, que a pesar de lo difícil que es encontrar ministros con talento, él poseía diez. A esto, Confucio se apresura a añadir que “Habiendo una esposa entre los hombres, serían únicamente nueve hombres” (8.20/19/26)⁶. El problema interpretativo de este pasaje se encuentra en entender por qué “esposa” esté excluido de lo que aquí hemos traducido por “hombres”, un término que, en cualquier otro contexto, traduciríamos simplemente por seres humanos. ¿Está diciéndonos Confucio que no había diez ministros con talento, porque uno de ellos era una mujer (Li, 2000, p.3)? ¿O está resaltando el papel de la mujer en el gobierno del estado (Raphals, 2000, p.225)?

Uno de los primeros intérpretes confucianos de este pasaje, Huang Kan (488-545), nos dice que “está claro que, al decir que había una esposa entre los hombres, quería decir que era evidente que la Dinastía Zhou floreció no sólo por el talento de los hombres, dependiendo de la habilidad de una esposa para la correcta rectificación del cambio de gobierno”⁷. Tanto Xing Bing (931-1010) como Zhu Xi (1130-1200), tal vez el filósofo neo-confuciano más influyente, se limitan a recoger la explicación de un comentarista anterior: “la Dinastía Zhou fue la que más floreció por su abundante talento, además de una esposa, aún restaban nueve hombres”⁸, mientras los más recientes comentaristas de la Dinastía Qing parecen únicamente preocupados por la identidad de esta figura femenina y no por su papel (Liu y Liu, 1866, p.9.18a-b).

La idea de que la mujer era un agente de virtud a tener en cuenta para la correcta rectificación del gobierno se encuentra presente en varios textos históricos de la época. Los *Discursos de los Estados* (*Guoyu*), un texto contemporáneo a Confucio, relata así el papel de la mujer en la política:

Antiguamente, los estados de Zhi y Chou se establecieron gracias a la Gran Ren; los de Qi y Zeng gracias a la Gran Si; los de Qi, Xu, Shen y Lü gracias a la Gran Jiang; el de Chen gracias a la Gran Ji. Todas ellas pudieron beneficiar internamente a sus allegados (*Guoyu*, 1.15/9/11-12).

Comparte esta opinión Sima Qian (s. I a.C.), el padre de la historiografía china:

Desde la antigüedad, los que recibieron el mandato de ser reyes y los gobernantes que sucedieron al trono preservando la cultura no lo lograron únicamente porque su virtud interior fuese floreciente, sino porque fueron también asistidos en ello por sus esposas (Shiji 49.1967).

La segunda referencia a la mujer en las *Analectas* es incluso más problemática: “Únicamente las jóvenes y los hombres bajos son difíciles de educar. Acércate a ellos y se insubordinarán, aléjate y te guardarán resentimiento” (17.25/50/25). Este pasaje ha generado un incubo de interpretaciones en función de la ideología que se pretende atacar: en ocasiones se ha exculpado a Confucio aduciendo que el término para “jóvenes” es, en realidad, el pronombre de segunda persona del singular (esto sería un *hapax legomena* en Confucio); en otras se ha traducido “jóvenes” por “mujeres”, eliminando así la connotación de “mujer no casada” que tiene el término; otros autores han interpretado “difíciles de educar” en referencia a su comportamiento. Por último, Lisa Raphals exculpa a Confucio afirmando que se estaría hablando de las dificultades particulares de la educación de las mujeres en la Antigua China (Raphals, 2000, p.226; Brooks, 1998, p.166). Lo cierto es que la estructura de la frase deja cla-

⁶ Los textos clásicos chinos se citan según su referencia en la edición canónica de Lau (1992-2002). Las referencias a textos posteriores remiten, si no se especifica lo contrario, al compendio de textos *Siku quanshu* (SKQS), ahora disponible online en <http://online.eastview.com/projects/skqs/>.

⁷ Refiriéndose al cambio dinástico. Esta esposa ha sido tradicionalmente entendida como la madre del Rey Wen, por ejemplo en Ouyang Xun (557-641), *Yiwen lejiju*, 105.4a (SKQS). Para la cita, véase Huang Kan, *Lunyu jijie yishu*, 4.37a (SKQS).

⁸ Xing Bing, *Lunyu zhushu*, 8.8a (SSJZ); Zhu Xi, *Lunyu zhushu*, ap. *Lunyu*, 8.20. La frase es del comentario de He Yan (190-249).

ras varias cosas: se está comparando a las jóvenes con los “hombres bajos”, que en la filosofía confuciana representan la antítesis del “hombre ejemplar” (*junzi*), un término que se refería especialmente al pueblo dedicado a tareas no intelectuales. Es evidente que un hombre de estas características sería difícil de educar por despreciar el conocimiento. De igual forma, la estructura de la civilización clásica china no favorecía la educación de las mujeres, que en su adolescencia se dedicaban a tareas del hogar, recolección de frutos, gusanos de seda o manufactura de telas. Su situación social era semejante a la de los “hombres bajos” y, muy probablemente, muchas de ellas no sabían leer. Por ello, no es extraño que Confucio realice esta tan desafortunada comparación. La cuestión, insoluble en sí misma, es si al hacer esta afirmación Confucio criticaba la sociedad de su tiempo, recogía un hecho objetivo o creía que las jóvenes eran intrínsecamente incapaces para la actividad intelectual.

El primer comentador de este pasaje, Huang Kan, influido por la cosmología daoísta (Qian, 1998, p.389), afirma que tanto las jóvenes como los “hombres bajos” “soportan el *yin* bloqueando demasiado su respiración, por lo que sus intenciones son atrevidas” (7.21a). Por su parte, Xing Bing ofrece una interpretación más cuidadosa: “Este pasaje dice que las jóvenes y los “hombres bajos”, todos ellos carecen de una naturaleza correcta, siendo difíciles de educar. [...] Estas palabras se refieren a las jóvenes nombradas en general: si su disposición es sabia, como la madre del Rey Wen, entonces no hay nada que comentar” (17.14a). Zhu Xi, por su parte, afirma que el término “jóvenes” debe entenderse, al igual que “hombres bajos”, en su sentido de “sirvientas”: “Estos “hombres bajos”, son los llamados esclavos y sirvientas. El hombre ejemplar se comporta así con sus sirvientas, solemne en su trato, amable en su mantenimiento”⁹. Finalmente, los comentaristas de finales del periodo imperial lo explican a través de un pasaje del texto histórico *Zuo zhuan* o *Comentario de Zuo*: “Bajo el año 24 del *Zuo zhuan* se narra que ‘la virtud de la mujer es inabarcable, el resentimiento de una esposa es ilimitado’” (10.27b).

La mujer en los textos de los Estados Combatientes (475-221 a.C.)

Tras el fallecimiento de Confucio su doctrina fue repartida en diversos textos y escuelas filosóficas que acabaron consolidándose a lo largo del siguiente periodo. De todos ellos nos interesan tres: los textos rituales, el *Clásico de Poesía* –ambos atribuidos a Confucio– y la doctrina de Mencio.

Los textos rituales constituyen una compilación de diferentes descripciones de la ritualística gubernamental Zhou, utilizada para regular la vida de la corte. Dejando de lado las intensas discusiones sobre su validez y veracidad (Loewe, 1993, pp.25-29, 237, 293-295 y 456-457), estos escritos estipulan una serie de distinciones en el comportamiento ritual basadas en la idea de que “entre hombre y mujer hay distinción de funciones” (*Liji*, 28.1/135/4-6). Así, ya desde el primer libro, se nos dice que “hombres y mujeres no deben sentarse juntos”, “usar la misma toalla o peine, ni tocarse las manos”, además de permitir únicamente al marido volver a contraer matrimonio tras un divorcio o el fallecimiento de su esposa.

Mencio, por su parte, comenta una anécdota en relación con las normas contenidas en los textos de ritualística clásica:

Chun Yu Kun dijo: ‘Que hombres y mujeres, al dar y recibir no entren en contacto, ¿es el ritual?’

Mencio dijo: ‘Es el ritual’.

Dijo: ‘Si la mujer de un hermano se está ahogando, ¿la rescatará entonces con las manos?’

Dijo: ‘Si la mujer de un hermano se está ahogando y no la rescata, sería como los chacales y lobos. Que hombres y mujeres, al dar y recibir no entren en contacto, es el ritual; que si la mujer de un hermano se está ahogando se la rescata con las manos, es [resultado de la] ponderación.’

Dijo: ‘Hoy lo que hay bajo el cielo se ahoga, mas no lo rescata, ¿cómo es esto?’

Dijo: ‘Si lo que hay bajo el cielo se ahoga, ha de ser rescatado con el *dào*; si la mujer de un hermano se ahoga, ha de ser rescatada con la mano. ¿Acaso deseas con la mano rescatar lo que hay bajo el cielo?’ (*Mengzi*, 7.17/38/20–30).

⁹ Zhu Xi, *Lunyu zhushu*, ap. 17.25. Cf. el reformista Kang Youwei (1917, 17.14b). Una defensa de esta lectura puede encontrarse en Lao (2010, pp.118-128).

Lo que Mencio está anticipando es la interpretación que el neo-confucianismo realizará del ritual: el confucianismo no entiende estos *mores* como reglas de comportamiento prescriptivo, sino como guías para comportarse en sociedad que pueden no seguirse si una circunstancia *prima facie* impone una necesidad diferente. Reglas que pueden y deben ser revisadas, pues carecen de un carácter absoluto.

Esto resulta más evidente si cabe en el *Clásico de Poesía*, obra recopilada por Confucio de la que él mismo afirmó que evoca “pensar en lo no depravado” (*Lunyu*, 2.2/2/27). De entre sus 305 poemas podemos encontrar más de una treintena de odas que narran historias de amor fuera del matrimonio, antes de las nupcias, matrimonios llevados a cabo sin respetar los ritos y situaciones post-matrimoniales en las que las esposas rechazan a sus maridos por motivos de infidelidad. Así, por ejemplo, en los poemas 23, 42, 94, 95 y 99 se describen como aceptables relaciones extramatrimoniales; en otras –odas 29, 30 y 58– se menosprecia a los hombres y maridos que tratan impropriamente a las mujeres o las abandonan por una nueva concubina –oda 35–¹⁰. Las posibilidades de elección de la mujer también aparecen resaltadas en estos poemas confucianos:

Si con afecto piensas en mí, alzaré mis prendas para cruzar el [río] Zhen.
Si no piensas en mí, ¿cómo no tener a otra persona?
De entre los alocados tontos jovencuelos el que más.
Si con afecto piensas en mí, alzaré mis prendas para cruzar el [río] Wei¹¹.
Si no piensas en mí, ¿cómo no tener a otro caballero?
De entre los alocados tontos jovencuelos el que más (87/39/13-19).

Como bien resalta un comentarista moderno, nos hallamos ante un “diálogo juguetón entre amantes” en el que “una joven advierte a su enamorado diciéndole, ‘Si no me amas, amaré entonces a otra persona’” (Gao, 1980, p.119).

Biografías de Mujeres Virtuosas

El papel de la mujer en la filosofía confuciana no se agota en estos textos. A principios del s. I a.C. Liu Xiang (77-6 a.C.), un polímata de la dinastía Han, compiló una serie de historias sobre mujeres ejemplares con las que aconsejar al emperador Cheng (r. 33-7 a.C.) qué papel debía representar la mujer en la corte: el *Lienüzhuan* o *Biografías de Mujeres Virtuosas*. Si bien el cometido de este escrito fracasó, ya que el emperador murió a manos de una de sus consortes y la dinastía Han fue sustituida temporalmente por el interregno de Wang Mang, el texto adquirió gran importancia a lo largo de los siglos generando todo tipo de imitaciones y reediciones a las que se añadían nuevas historias (Guarde, 2012, p.332). A lo largo de las 105 biografías que conforman el *textus receptus* de esta obra desfilan un gran número de anécdotas en las que se muestra cuán relevante fue el papel histórico y político de la mujer en la antigüedad china. Así, por ejemplo, la madre del joven Meng Ke, al ver que este trataba de forma inapropiada a su esposa y no avanzaba en los estudios, le sugirió convertirse en ladrón o mendigo. Sobrecogido por las palabras de su madre, Meng Ke se hizo discípulo de Zisi, el nieto de Confucio, convirtiéndose con el tiempo en el segundo filósofo chino más importante: Mencio (*Lienüzhuan* 1.9/6/23-7/23).

La importancia de la mujer no se limitaba a la esfera pedagógica. En otra historia se nos cuenta el dilema moral con el que la hija del duque Mu del estado de Qin (r. 659-621 a.C.) se enfrentó como consecuencia de un matrimonio concertado con un duque del estado vecino de Jin. Este enlace había servido, en realidad, para forzar a este duque a permanecer como rehén político voluntario en el estado natal de su esposa pero, tras el fallecimiento de su padre, el duque decide regresar a Jin para reclamar legítimamente el trono. Como era de esperar, el joven le pide a su esposa que lo acompañe, pero esta se niega a seguir a su marido:

¹⁰ Un estudio detallado de cada uno de estos poemas puede encontrarse en Guarde (2012, pp.220-256).

¹¹ Los ríos Zhen y Wei son el epitome de las relaciones amorosas entre jóvenes, como bien supo ver Zhu Xi, *Shi ji zhuan*, 4/56 (Guarde, 2012, pp.235-237).

Tú eres el príncipe heredero de Jin. Humillado en Qin, tu deseo de partir, ¿cómo no va a ser también adecuado? Sin embargo, el gobernante ha hecho a esta humilde sirvienta tomar toalla y peine [i.e., casarse] para retenerte. Que hoy no sea yo capaz de retenerte, tal es mi demérito. Regresar contigo sería abandonar a mi señor. Contar tu plan, sería traicionar la conducta de una esposa. De estos tres no hay ningún [camino] que pueda seguir, incluso si no te acompaño. Si te vas, no osaré revelar tus palabras, pero tampoco osaré seguirte (5.3/42/26 ss.).

La joven esposa del futuro señor de Jin no sólo no acompaña a su marido, sino que años después volverá a casarse con otro duque de ese mismo estado, el hermano de su primer esposo.

Las mujeres también tomaban en ocasiones decisiones contrarias a los deseos de sus esposos. Según relata la biografía de una concubina del estado de Zhou, ésta habría salvado a su marido de una conjura entre su esposa principal y un vecino, por lo que el esposo quiso tomarla como esposa legal o principal en señal de agradecimiento. Ella sin embargo se negó, amenazando con quitarse la vida, siendo finalmente “liberada” y contrayendo más adelante matrimonio con otro hombre (5.10/47/19 ss.). En otra ocasión una joven aprovechó la indolencia de su futuro marido en el ejercicio de los correspondientes rituales himeneos para liberarse de un matrimonio no concertado, aun a riesgo de acabar en prisión:

Aunque se me invite a la cárcel, no basta para que tu casa sea mi habitación. Aunque se me invite a juicio tampoco te seguiré (4.1/32/15).

Como resalta Lisa Raphals, la evidencia textual sugiere que las mujeres gozaban en la práctica de más movilidad y libertad de la sugerida en los textos rituales y por las interpretaciones prescriptivistas que de los mismos ha realizado la modernidad. No solo trabajaban dentro de casa sino que, como bien sugieren los testimonios históricos y las poesías recopiladas por Confucio, realizaban otras tareas en el campo junto a sus maridos o padres, viajaban libremente para visitar a familiares y amigos, heredaban propiedades y mantenían negocios familiares u ofrecían sus servicios profesionales como bailarinas, adivinas, médicos o comerciantes (Raphals, 1998, pp.225-226)¹².

Observaciones finales

Si bien podría hablarse más extensamente de las diferentes lecturas y corolarios a las *Biografías de Mujeres Virtuosas*, en donde se detallan interesantes historias de amor y sacrificio personal que no siempre adhieren a los *mores* establecidos, o de Ban Zhao (45-c. 116), hermana del historiador Ban Gu y autora de unos *Avisos para mujeres (Nüjie)* en el que defiende, entre otras cosas, la educación de la mujer, deseamos concluir este breve *excursus* por la concepción de la mujer en el confucianismo con una interesante anécdota del filósofo Cheng Yi (1033-1107), predecesor de Zhu Xi, a quien ya mencionamos, y unas reflexiones finales sobre el carácter de la ética confuciana.

Hablando de su propio padre, el filósofo neo-confuciano Cheng Yi relata como éste, tras haber cuidado a sus hermanos huérfanos y a los hijos e hijas de estos, y haber sufrido muchas de las hijas la desgracia de perder a sus maridos, “después la hija de su hermana mayor también enviudó, y mi venerable padre, temiendo el pesar de su hermana mayor, también trajo a la sobrina de vuelta, haciéndola casar”¹³. Poco después un discípulo de Zhu Xi le preguntó a éste si esta anécdota no violaba las normas de comportamiento ritual establecidas, a lo que el maestro respondió: “Tal es la norma, mas hay personas que no pueden acogerse a ella”¹⁴.

Otra anécdota del mismo Zhu Xi referente al divorcio deja claro que estas normas rituales no tenían un carácter prescriptivo, aun que muchos así lo veían: “Había una mujer casada cuyo marido

¹² Cf. en la obra de Plutarco, *Virtudes de mujeres (Gynaiikôn aretai)*, con la fundación de Roma por iniciativa de la mujer del mismo nombre (243E-244A), las mujeres celtas que ejercían de jueces en asuntos militares y políticos (246C-D) o la mujer de Pitias, consejera de la corte, que se encargó de la administración del país tras el fracaso de su marido en negociar la vida de su hijo con Jerjes (262D-263C).

¹³ *Yichuan wenji*, 8/6b-7a, en Cheng Yi, *Henan Cheng shi wen ji*, IV/12.

¹⁴ *Jin silu jizhu*, 6/5; *Zhuzi yulei*, 96, 6/3b.

no tenía con qué mantenerla, y su padre y madre deseaban llevarla de vuelta. El asunto fue presentado ante un oficial [...] Los devotos del *Dao* lo reprobaban, pues en los principios entre un marido y una esposa, ¿cómo pueden por la pobreza abandonarse el uno al otro?”. A esto Zhu Xi responde: “En tal situación no se puede ser inflexible con los grandes principios. Tan sólo hay que estar atento a que el deseo de la esposa de abandonar a su marido no sea engañoso”¹⁵.

De aquellos pasajes que se remiten directamente a Confucio, así como de sus comentaristas posteriores, todos ellos antiguos, confucianos y parte de una sociedad en la que la mujer no tenía demasiado protagonismo, podemos inferir (1) que el confucianismo nunca se preocupó excesivamente de la cuestión del género, acomodándose en términos generales a la situación social; y (2) que cuando los autores confucianos así lo vieron necesario, no existió contradicción alguna entre sus principios filosóficos y destacar o favorecer a la mujer dentro de la sociedad. Como bien concluye Rosenlee, “dentro del sistema ético confuciano no hay necesidad alguna de que la mujer esté subordinada al marido” dado el orden estético y no ontológico de las categorizaciones de género: los términos “superior” e “inferior” denotan posiciones funcionales y no grados valorativos (Rosenlee, 2006, p.158).

Negar el papel de la mujer en la antigüedad china “distorsiona no sólo la historia de las mujeres, sino nuestra completa comprensión de la sociedad china anterior al s. XIX” (Raphals, 1998, p.2). Dada la presencia del confucianismo en sociedades modernas desarrolladas y su lento, incipiente, pero también creciente auge en China, es lícito preguntarnos no solo qué puede aportar el confucianismo a la teoría de los derechos humanos, sino además cómo puede contribuir a desarrollar sociedades más democráticas a partir de unos valores autóctonos y no necesariamente importados y, en el caso que nos ocupa, en qué medida la ética confuciana puede sostener un discurso dirigido a la emancipación de la mujer.

Esto sugiere una concepción del ser humano y de las relaciones de género que justificaría cierta relevancia normativa de la ética de la virtud defendida por el confucianismo para las sociedades modernas, tanto occidentales como orientales. No debe olvidarse que, a pesar de las fuertes raíces judeocristianas de nuestra tradición occidental, gran parte de nuestros avances en materia científica y los postulados éticos de muchas escuelas de pensamiento modernas remiten en última instancia a la filosofía clásica griega o a las interpretaciones que los Padres de la Iglesia realizaron de la misma. No fueron pocos los pensadores helenos que mantenían opiniones personales sobre la mujer que hoy nos resultarían no solo ridículas, sino intrínsecamente intolerables. Así, Cleóbulo de Lindos (s. VI a.C.) resaltaba la importancia de “no pelearse con las mujeres y no prestarles demasiada atención en presencia de extraños: pues lo primero puede ser entendido como estupidez, mas lo segundo como locura” (10, 3.16). El famoso filósofo presocrático Tales de Mileto (c. 624–546 a.C.) sostenía, según relata Diógenes Laercio, “que tres eran las cosas que agradecía a la Fortuna: primero haber nacido humano y no bestia, después hombre y no mujer, en tercer lugar Heleno y no bárbaro” (11 A 1). Clinias (s. V a.C.), al preguntársele por el momento más apropiado para acercarse a una mujer, respondía: “Cuandoquiera que tengas más deseos de perder el tiempo” (54, 5). Finalmente, Demócrito de Abdera (c. 460–371 a.C.) afirmaba cosas tales como “la mujer no se ejerce en el pensar: pues terrible sería” (68 B 111) o que estar “bajo las órdenes de una mujer es para el hombre la más extrema insolencia” (68 B 122a).

A pesar de la sumisión ontológica del papel de la mujer dentro de la tradición helena, Occidente ha desarrollado no solo nociones particulares como la emancipación de la mujer, sino principios políticos fundamentados en modelos democráticos que han favorecido el florecimiento de los derechos humanos o la libertad de expresión y académica, habiéndose gestado estas últimas en sociedades que otrora representaban una antítesis de las mismas: la Francia revolucionaria, la Alemania nazi, la Italia fascista, el Japón imperial o la dictadura del Kuomintang en Taiwán. Diferentes modos de construir estas nociones propiamente occidentales dentro del constructo filosófico confuciano puede conducir a diferentes conclusiones sobre su aplicabilidad en sociedades modernas, pero la viabilidad del confucianismo para llevar a cabo nuevos avances en teoría ética y promover la emancipación e igualdad de la mujer debe ser concebida como una posibilidad real, en cuanto que, a

¹⁵ *Zhu yi yulei*, 106, 5a–b.

diferencia de otros sistemas filosóficos como el budismo¹⁶, la filosofía de género padeció allí antes por omisión que por difamación. El confucianismo, independiente en la formulación de sus enunciados de autoridad supranatural alguna, constituye una filosofía interpretativa y altamente moldeable ante nuevas situaciones, y es precisamente en esta adaptabilidad que se encuentra su más alto valor para afrontar una de sus asignaturas pendientes y mostrar que la autonomía de la mujer no es paradigma exclusivo del pensamiento occidental, sino un valor inherentemente humano.

¹⁶ La budeidad se alcanzaba en numerosas ocasiones, según el budismo Mahāyāna, a través del cambio de sexo: “El cuerpo de la mujer es sucio, no puede alcanzar el *Dharma*. [...] La mujer dijo: ‘A través de tu poder sobrenatural, observa cómo me transformo en Buda con más rapidez que eso’. En ese momento toda la asamblea vio cómo Nāgakanyā [la hija del Rey Dragón Sāgara-nāgarāja] se transformaba repentinamente en un joven varón” (Saddharma Puṇḍarīka Sūtra/*Miaofa lianhua jing*, T 9:262, 35c7, c16-17). La idea de suciedad femenina se encuentra en numerosos textos: “Un *deva* presentó a Buda una bella joven, deseando probar las intenciones de Buda y observar el camino del Buda. Buda dijo: ‘Deshazte de ese saco de numerosa suciedad, ¿para qué me lo ofreces? Con tales costumbres difícil es alcanzar los seis *abhijñās* [poderes búdicos]. ¡Llévatela! No me sirve de nada”’ (*Si shi er zhangjing*, T 17:784, 723b7-9); “no castigamos las acciones de los hombres [en el Infierno del Lago de Sangre], sólo a las mujeres que vierten sangre [de la menstruación] ensuciando las aguas y ofendiendo a los espíritus de la tierra” (*Xue pen jing*, X 1:23, 414b2).

ABREVIACIONES

T	<i>Taishō shinshū Daizōkyō</i> . 85 volúmenes. Tokio: Issaikyō kankōkai, 1924-1934.
X	<i>Manji Zokuzōkyō</i> . 150 volúmenes. Hong Kong: Xianggang ying yin, 1967.
SSJZ	<i>Shisan jing zhushu</i> . 8 volúmenes. Taipei: Yiwen yinshuguan, 1815.
SKQS	<i>Siku quanshu</i> . 1500 volúmenes. Taipei: Shangwu yinshu, 1983-1986.

REFERENCIAS

- Chan, E. y Chou, C. C. (2009). *A Pragmatist and His Free Spirit: the half-century romance of Hu Shi & Edith Clifford Williams*. Hong Kong: The Chinese Univeristy Press.
- Chow, T. T. (1960). *The May Fourth Movement. Intellectual Revolution in Modern China*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brooks, E. B. y Brooks A. T. (1998). *The Original Analects. Sayings of Confucius and his Successors*. Nueva York: Columbia University Press.
- Elleman, B. A. (2002). *Wilson and China: A Revised History of the Shandong Question*. Nueva York: M.E. Sharpe.
- Gao, H. (1980). *Shijing jinzhu*. Shanghai: Shanghai guji.
- Gao, S. S. (1917). Nūzi wenti zhi da jie jue. *Xin qingnian*, 3(3), 99-105 (original no numerado).
- Guarde, C. (2012). *Virtud y consecuencia en la literatura histórica y filosófica pre-Han y Han: el dilema ético en la filosofía y sociedad china*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Kang, Y. W. (1917). *Lunyu zhu*. Jingshi [Beijing]: Kangshi jiaokan ben.
- Ko, D. (2005). *Cinderella's Sisters: A Revisionist History of Footbinding*. California: University of California Press.
- Lao, Y. Q. (2010). *Wen nei wen wai: Zhongguo sixiangshi zhong de jingdian quanshi*. Taipei: Taiwan daxue chuban zhongxin.
- Lau, D. C. (1992-2002). *The Pre-Han and Han Concordance Series*. Hong Kong: University Press.
- Lee, T. (1950). The Doctor in Chinese Drama. *Chinese Medical Journal*, 68, 34-43.
- Li, C. Y. (2000). Can Confucianism Come to Terms with Confucianism? En Id. (Ed.), *The Sage and the Second Sex: Confucianism, Ethics, and Gender* (pp. 1-21). Illinois: Open Court.
- Liang, Q. C. (1897). Nū xue. *Shiwu bao*, 23, 1a-4a.
- Liu, B. N. y Liu, G. M. (1866). *Lunyu zhengyi*. Hunan: Zeng Guangjun.
- Loewe, M. (1993). *Early Chinese Texts: A Bibliographical Guide*. Berkeley: The Society for the Study of Early China.
- Qian, Z. S. (1998). *Limited Views: Essays on Ideas and Letters*. Cambridge: Harvard University Press.
- Raphals, L. (1998). *Sharing the Light: Representations of Women and Virtue in Early China*. Albany: SUNY.
- (2000). Gendered Virtue Reconsidered: Notes from the Warring States and Han. En Li C. Y. (Ed.), *The Sage and the Second Sex: Confucianism, Ethics, and Gender* (pp. 223-247). Illinois: Open Court.
- Rosenlee, L. (2006). *Confucianism and women: a philosophical interpretation*. Albany: SUNY.
- Tarumoto, T. (2009). Chin Dokushū no Pekin daigaku himen: 'Rinjo enzai jiken bo' hoi. En Id., *Rinjo kenkyū ronshū* (pp. 294-343). Ōtsu: Shinmatsu shōsetsu kenkyūkai.
- Viereck, P. (1956). *Conservatism. From John Adams to Churchill*. Princeton: D. Van Nostrand.
- Weston, T. B. (2004). *The Power of Position*. California: University of California Press.
- Zeng, L. Y. (2013). 'Nūzi wucaī bian shi de' zhi yuanchu yujing, houdai quanshi jiqi lishi yiyi shitan. *Zhongguo wenxue yanjiu* 35, 97-136.

SOBRE EL AUTOR

César Guarde Paz: Doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona con la tesis titulada “Virtud y consecuencia en la literatura histórica y filosófica pre-Han y Han”. Desarrolló estudios de lengua china y chino clásico en la Universidad Sun Yat-sen (Guangzhou) con una beca del Ministerio de Educación de la República Popular China. En la actualidad es profesor en la Universidad Nankai (Tianjin). Su línea principal de investigación se centra en la filosofía ética confuciana y la literatura china moderna.

La crisis de la política de la presencia: de Hannah Arendt a las políticas de la diferencia¹

Julia Urabayen, ICS/Universidad de Navarra, España
Jorge León, Universidad San Jorge, España

Resumen: Con la Modernidad, la reflexión filosófica sobre la política ha incidido progresivamente en la relevancia del espacio público como lugar de aparición y, por tanto, de acción. Estos son los ejes de la obra arendtiana que intenta delimitar el espacio político y el papel de la ciudadanía a la hora de constituir y mantener este espacio por medio de una acción que requiere la presencia. En cambio, en el pensamiento de Arendt no se abordan las nuevas posibilidades de acción y espacio político ausente que abren las tecnologías de la comunicación. En el segundo apartado se analizarán las posturas de Derrida y Virilio, autores que emprenden una crítica a la política de la presencia, incidiendo en dos aspectos diferentes. Continuando la crítica de Virilio se llegará a la apología de las multitudes rizomáticas "Open Source" defendidas por Negri como nuevo sujeto político, lo que supone incidir en las pérdidas irremediables que el empleo de las TIC implican para una política de la presencia.

Palabras clave: espacio político, Arendt, Derrida, presencia, ausencia, acción, poder

Abstract: With the arrival of Modernity, philosophical reflection about politics had progressively penetrated into the relevance of public space as a place of appearance and, therefore, of action. These are the axes of Arendt's work that seek to delimit the political space and the role of the citizenry at the moment of constituting and maintaining that space by way of action that requires presence. On the other hand, in Arendt's thought one does not find an exploration of these new possibilities of action, or the absent political space, which are opened-up to us via the technologies of communication. In the following section the postures of Derrida and Virilio, authors that undertake a critique of the politics of presence, each investigating a different aspect, will be developed. Continuing along the line of Virilio's critique, one arrives at the defense of the rhizomatic multitudes that pursue "Open Source", and which are defended by Negri as being a new political subject. This presupposes entering into the irremediable losses that the use of the CTI involve for a politics of presence.

Keywords: Public Space, Arendt, Derrida, Presence, Absence, Action, Power

Con la Modernidad, la reflexión filosófica sobre la política ha incidido progresivamente en la relevancia del espacio público como lugar de aparición y, por tanto, de acción. Esto ha conducido a una fenomenología de la mirada y a una comprensión de la política como acción concertada. Estos son los ejes de la obra arendtiana que intenta delimitar el espacio político y el papel de la ciudadanía a la hora de constituir y mantener este espacio por medio de una acción que requiere la presencia. Esto será presentado en la primera parte del texto.

En cambio, en el pensamiento de Arendt no se abordan las nuevas posibilidades de acción y espacio político ausente que abren las tecnologías de la comunicación. En el segundo apartado se analizarán las posturas de Derrida y Virilio, autores que emprenden una crítica a la política de la presencia, incidiendo en dos aspectos diferentes: la otredad-ausencia que desgarrar a la fenomenología de la presencia y la imposibilidad de la presencia como medida debido a las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Continuando la crítica de Virilio se llegará a la apología de las multitudes rizomáticas Open Source defendidas por Negri como nuevo sujeto político, lo que supone incidir en las pérdidas irremediables que el empleo de las TIC implican para una política

¹ Este artículo recoge resultados de la investigación "Mapa de Riesgo Social" financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, Programa de I+D+I orientada a los Retos de la Sociedad, 2013. Referencia: CSO2013-42576-R.



de la presencia. Se trata de unas pérdidas estructurales de la forma de entender la política que, paradójicamente, nos empujan cual ángel de la historia hacia la posibilidad efectiva de una política de la ausencia de corte derrideano.

Política de la presencia: el espacio público en Arendt

La teoría política de Arendt surge como respuesta a un acontecimiento de gran envergadura que marcó la historia del siglo XX y la vida de muchas personas, incluida la de esta judía alemana exiliada en 1933. Tomando como referencia el auge del totalitarismo y, especialmente, su culminación en los campos de concentración, Arendt lleva a cabo una reflexión que, por una parte, busca los orígenes de tal fenómeno, y, por otra, indaga en el modo de organización en el poder de una concepción antipolítica de la política. Ello supone que es precisamente en su obra *Los orígenes del totalitarismo* (1951) donde se encuentran los elementos claves para comprender las piezas centrales de su concepción de la política, que serán desarrolladas en obras posteriores, principalmente en *La condición humana* (1957), *Sobre la revolución* (1963) y *Crisis de la república* (1972).

En su primera gran obra, que se ha convertido —a pesar de las críticas que ha recibido y de los problemas estructurales que presenta en su versión final— en un clásico en el estudio del totalitarismo, la pensadora política incide en ciertos aspectos que es interesante retener para poder abordar su comprensión de la política como una política de la presencia, lo que supone la aparición de los seres humanos en un espacio común, que es un espacio creado por la acción concertada². El primer foco de atención se dirige a lo que ella denomina la decadencia del Estado-nación, a la que une el final de los derechos humanos. En un capítulo de estilo más bien histórico, Arendt trata de analizar la situación geopolítica surgida en Europa tras la Gran Guerra y decreta que “la Primera Guerra Mundial hizo estallar la comunidad europea de naciones hasta el punto de que se tornó imposible toda reparación del entuerto; fue algo que ninguna otra guerra había logrado hasta entonces”³. Una guerra de las dimensiones e implicaciones que tuvo esta hace estallar por los aires gran parte de los conceptos propios de la filosofía política moderna, de ese modo de pensar y articular la convivencia común en la nueva Europa surgida en la modernidad.

Sin desarrollar, como tal vez sería deseable, los sentidos precisos de la crisis del Estado-nación, Arendt, como es habitual en ella, se contenta con señalar algunos aspectos que muestran tal crisis. En primer lugar, incide en el problema de la migración de grupos humanos que, al abandonar su país, se convierten en apátridas, en seres no protegidos ni reconocidos por ningún Estado (ni el de proveniencia ni el de acogida), en seres para los que ya no se aplican más las reglas que son válidas para los que les rodean⁴. Es decir, la desnacionalización, como posteriormente la imposibilidad de hacer valer internacionalmente el derecho de asilo, pone de relieve “la incapacidad constitucional de los estados-nación europeos para garantizar los derechos humanos a aquellos que habían perdido los derechos nacionalmente garantizados”⁵. Los derechos son, como bien señalara Burke, derechos políticos; derechos que, fuera de ese marco, no son garantizados ni garantizables.

Además, la quiebra de la configuración política de la Europa previa a la Gran Guerra puso de relieve la seria dificultad de mantener la idea romántica de que a cada nación le corresponde un Estado (el problema fundamental es qué hacer con territorios plurinacionales como los que surgen tras la caída de los Imperios austro-húngaro y otomano) y nutrió la percepción de injusticia entre los grupos nacionales que no lograron constituirse como Estados. Eso era así porque, en el fondo, se mantenía la idea

² Arendt concede mucha importancia a las metáforas espaciales o topográficas para referirse a la política. Además, comprende esto como un espacio ocular (ver y ser visto) más que como un espacio auditivo impersonal relacionado con los medios de comunicación.

³ Arendt, 2006: p. 385.

⁴ Cfr. Arendt, 2006: p. 386.

⁵ Arendt, 2006: p. 387.

de la necesidad de unir nación y Estado como forma política óptima⁶. Los Estados de nueva creación pretendían formarse a imagen del Estado-nación. Por tanto, la crisis del Estado-nación, tal como la presenta Arendt en *Los orígenes del totalitarismo*, no afecta a la concepción del poder soberano y su papel, sino más bien a la toma de conciencia de que los derechos humanos son derechos políticos que, en ciertas circunstancias, no pueden ser garantizados por el Estado, aunque es a un organismo político al que le corresponde garantizarlos⁷. Es decir, su crítica a la soberanía del Estado-nación ataca el nacionalismo, pero no afecta al principio de soberanía del pueblo como principio constitutivo del espacio democrático. El problema es el principio de soberanía nacional, no el de soberanía del pueblo⁸.

A partir de aquí la teórica política establece tres tesis fundamentales: la privación de los derechos humanos está ligada a “la privación de un lugar en el mundo que haga significativas las opiniones y efectivas las asociaciones”⁹. Esta es la piedra angular para comprender la política como derecho a aparecer en público por medio de la palabra y de la acción. Este único derecho –el tener un lugar en el mundo, el aparecer en un espacio– supone, en segundo lugar, que cada cual será “juizado por las acciones y opiniones propias”¹⁰ y, tercero, que formará parte de una comunidad organizada que no es ni debe ser confundida con una comunidad que comparta ningún rasgo nacional, cultural o social, sino una comunidad política, que es la que crea la igualdad: “No nacemos iguales; llegamos a ser iguales como miembros de un grupo por la fuerza de nuestra decisión de concedernos mutuamente derechos iguales”¹¹.

Es decir, la política es el modo de establecer una igualación de las diferencias otorgadas por la naturaleza, la manera en la que cada comunidad de ciudadanos permite tomar parte a los seres humanos en la creación y/o mantenimiento de un artificio humano, que es un espacio de aparición¹². La política, para Arendt, es “el ejercicio democrático de la ciudadanía en interacción con una pluralidad de iguales”¹³. Así pues, este es un espacio en el que cada ciudadano es reconocido en su calidad de ciudadano y en el que se establece la igualdad artificial de la ley. Y esto requiere superar la noción de soberanía nacional para retomar la distinción aristotélica de *ethnos* y *polis*. La nación es un principio natural –no político– de asociación y, como tal, no puede ser el origen de la comunidad política, que ha de fundarse en un principio de convivencia que se crea y mantiene por la acción concertada que toma cuerpo en un espacio común de aparición. Por ello la alemana asume también la necesidad de superar la noción de soberanía del pueblo entendiéndolo como un pueblo-sujeto que actúa como una voluntad general para pasar a una noción de “pueblo-plural que actúa y nace de sus acciones”¹⁴.

Ese principio político de acción concertada, que se manifiesta en la revolución, es el poder constituyente que, tras el inicio irá adquiriendo una institucionalización o poder constituido, lo que puede o no adoptar la forma de Estado¹⁵. Pero, adopte un modo de institucionalización u otro, el

⁶ Cfr. Arendt, 2006, p. 391. Frente a esto, la alemana propone una Europa federal. Cfr. Mahrtdt, 2007, pp.47-48. Arendt quiere romper la triada Estado-territorio-nación y crear una Europa federal, pero para los no europeos esa federación sería otra forma más de Estado-nación. Cfr. Heuer, 2007, p.191.

⁷ No son, según Arendt, las instituciones internacionales ni el derecho internacional (basado en el derecho nacional porque reconoce la soberanía de los Estados) los que pueden ni deben garantizar ese derecho a tener derechos: “aussi étrange que cela puisse résonner à nos oreilles post-foucaultiennes, pour Arendt, le ‘droit à avoir des droits’ est garanti par l’État constitutionnel. Le *Rechtsstaat* –ou, comme dirait Arendt, la République– élimine la forme la plus extrême de vulnérabilité”, Villa, 2007, p.109.

⁸ Cfr. Ferrié, 2007, p.66

⁹ Arendt, 2006, p.420.

¹⁰ Cfr. Arendt, 2006, p.420.

¹¹ Arendt, 2006, p.426.

¹² Cfr. Arendt, 2006, p.427.

¹³ Taminiaux, 2007, p.25.

¹⁴ Tassin, 2007, p.303. Para Arendt no solo es necesario superar la idea de una voluntad general constituida como un sujeto colectivo –que no existe– sino también la de un sujeto individual autónomo y constituido antes y al margen de su acción, lo que queda puesto de manifiesto en su crítica a la noción de autor. Cfr. Arendt, 1993, p.184.

¹⁵ Estas diferencias se han consolidado generando una división de poderes (en lo que se refiere al poder constituido): “le *système du pouvoir institué* comprend donc une séparation des pouvoirs [...] qui distribue le pouvoir entre le législatif (*Macht*), l’executive (*Gewalt*) et le judiciaire (*Autorität*): la stabilité du régime républicain ressortant de l’*équilibre* entre pouvoir constituant du peuple (*Macht*) et pouvoir constitué de la Constitution interprétée par la Cour Suprême (*Autorität*)”, Ferrié, 2007, p.71.

poder constituyente residirá en el pueblo en el mismo momento en el que se constituye como tal por medio de su acción concertada. De ahí que Arendt viera los movimientos de resistencia y rebelión de los años 60 –expuestos principalmente en *Sobre la violencia* y en *Crisis de la república*– como verdaderas manifestaciones del poder constituyente, del poder del pueblo que se funda únicamente en el compromiso mutuo de los individuos. Así pues, en los momentos de crisis del Estado se percibe que el poder político es un principio basado en la pluralidad y el concierto de los seres humanos. De ahí que, cuando se produce la irrupción de la política, el Estado pueda oscilar entre el uso de la violencia –lo que puede convertirlo en un régimen de dominación– o su transformación para permitir que el poder se apropie de las calles y se muestre como poder constituyente¹⁶. Y nuevamente aquí el contrapunto se encuentra en el análisis arendtiano del totalitarismo.

Ese régimen que ha pretendido instaurar la dominación total y que, por ello mismo, es antipolítico, se basa en el principio moderno según el cual ‘todo es posible’¹⁷. El totalitarismo, una vez en el poder, ha adquirido una forma característica, que lo diferencia de la tiranía y de la dictadura. El totalitarismo supone una fluidificación y un movimiento perpetuo, un deseo de conquista mundial, una transformación de la realidad en ficción y una dominación total, que toma cuerpo en los campos de concentración concebidos como laboratorios especiales¹⁸. Aunque lo más importante para Arendt es que la dominación total busca abolir la libertad y la espontaneidad¹⁹ –hacer superfluos a los seres humanos– y para ello requiere “el aislamiento respecto del mundo de todos los demás, del mundo de los vivos en general”²⁰.

Además, en su versión nacional-socialista, el totalitarismo ha intentado naturalizar al ser humano, identificándolo con los rasgos biológicos o raza²¹. Así pues, el totalitarismo ha perdido no solo el sentido del poder como acción concertada, sino que ha dinamitado el carácter artificial de lo político. Al pretender dominar todo, ha convertido lo personal-privado en público, pero ha anulado el verdadero espacio político, que siempre es un espacio de aparición en público por la palabra y la acción. El totalitarismo se ha constituido como una nueva forma de poder basada en la ideología y el terror que se remonta a las fuentes de autoridad que otorgan la legitimidad a todas las leyes positivas y, por ello, “la política totalitaria no reemplaza a un grupo de leyes por otro, no establece su propio *consensus iuris*, no crea, mediante su revolución, una nueva forma de legalidad. Su desafío a todos, incluso a sus propias leyes positivas, implica que cree que se puede imponer sin ningún *consensus iuris* y que, sin embargo, no se resigna al estado tiránico de ilegalidad, arbitrariedad y temor. Puede imponerse sin el *consensus iuris*, porque promete liberar a la realización de la ley de toda acción y voluntad humana; y promete la justicia en la tierra porque promete hacer de la humanidad misma la encarnación de la ley”²².

Estas son las consideraciones que la alemana tiene en cuenta cuando, en *La condición humana*, delimita el sentido de la acción política y establece una estrecha relación entre la acción y el espacio de aparición visto como un espacio en el que los seres humanos, como seres plurales, se presentan ante los otros y actúan con ellos iniciando nuevos cursos de acción. Y ese espacio de aparición, que fue negado por el totalitarismo²³, es esencial a la política –es a la vez su requisito y cumplimiento– ya que la aparición mediante la palabra y la acción concertada es la política, lo que a su vez muestra

¹⁶ Cfr. Ferrié, 2007, p.73.

¹⁷ Cfr. Villa, 2007, p.98.

¹⁸ Cfr. Arendt, 2006, p.535.

¹⁹ Cfr. Arendt, 2006, p.550.

²⁰ Arendt, 2006, p.590.

²¹ Por ello, a diferencia de lo que sostienen Agamben y Foucault, los campos de concentración para Arendt no son la manifestación del fundamento no confesado del Estado constitucional, que es capaz de establecer una vida política artificial y sostenida por estructuras legales e institucionales, sino una reducción de la vida humana a naturaleza, a las necesidades vitales, a lo que Arendt llama en *La condición humana* la labor.

²² Arendt, 2006, p.620.

²³ “Presionando a los hombres unos contra otros, el terror total destruye el espacio entre ellos; en comparación con las condiciones existentes dentro de su anillo de hierro, incluso el desierto de la tiranía aparece como garantía de libertad en cuanto que todavía supone algún tipo de espacio”, Arendt, 2006, p.624.

que el rasgo más propio de los seres humanos es la libertad. De ahí la identificación arendtiana de la libertad con la libertad política²⁴ y de esta con la iniciativa o natalidad, que se condensa en su conocida afirmación “con cada nuevo nacimiento nace un nuevo comienzo, surge a la existencia potencialmente un nuevo mundo”²⁵.

La política, por tanto, está relacionada con la aparición, la pluralidad y la libertad; es decir, con la condición humana. La pensadora política destaca que el ser humano es siempre un ser condicionado, no determinado, debido a que todas las cosas se convierten en condición de su existencia al tomar contacto con ellas²⁶. La existencia humana no es posible sin cosas y estas sin el hombre, al no estar relacionadas, serían un no-mundo. Arendt, por tanto, acepta la idea heideggeriana de que el mundo es un plexo de relaciones establecidas por el ser humano. Pero esto —la condición humana— no es la naturaleza humana, por lo que no define esencialmente a los seres humanos que podrían seguir siendo humanos y establecer nuevas condiciones de existencia, aunque forma parte de su naturaleza su ser condicionado²⁷. Esto supone que el ser humano construye con los otros un mundo humano, un mundo en el que ser con los otros es un rasgo característico e irrenunciable, pues son los hombres, no el Hombre, los que habitan la tierra y los que la transforman en mundo²⁸. Ahora bien dicha transformación se lleva a cabo no solo, ni principalmente, por el trabajo (que es la actividad que introduce objetividad, estabilidad y permanencia en las creaciones humanas), sino por la acción conjunta en la que se crea un espacio diferente, un espacio político en el que cada uno ve y es visto²⁹.

La pluralidad, por tanto, está vinculada al mundo como espacio de aparición, como espacio configurado por actores y espectadores. Pero el ser humano no solo ve y es visto, sino que actúa. Desde esta perspectiva se vislumbra el espacio político como un espacio entre que une y separa a los seres humanos³⁰ (un espacio que tras la emergencia de la acción política tendrá que concretarse en un cuadro constitucional e institucional), como una dimensión trascendental que permite a los hombres aparecer y fija los límites de la interacción. De ahí el problema fundamental de la institucionalización de la acción. La capacidad de iniciativa, de dar lugar a algo nuevo se plasma principalmente en el inicio de las revoluciones y en las experiencias de los consejos populares. El problema es cómo mantener ese espacio, ese momento fundacional de inicio, creación y comienzo sin que se deslice hacia una institucionalización de la acción que restrinja sus posibilidades de aparición. Los consejos son, para Arendt, el núcleo verdadero de la democracia y juegan un papel similar al de las asambleas constituyentes en las que se debatió y redactó la constitución por la que el pueblo constituyó un gobierno³¹.

A pesar del riesgo que supone la institucionalización, esta es necesaria, pues el acto de fundar un nuevo cuerpo político implica una profunda preocupación por la estabilidad y durabilidad del nuevo mundo creado. Estos son los temas que Arendt estudia en *Sobre la revolución*, obra en la que considera que la constitución americana logró, a diferencia de la Revolución francesa, una permanencia en la novedad, una preservación de la libertad pública y, siguiendo a Jefferson, una prevalencia de una política federativa, de una democracia directa o de consejos y de una revolución permanente, así como espontánea³². Estos son los temas que retoma posteriormente en *Crisis de la república*, donde muestra el fracaso de la Revolución americana al erradicar la participación ciudadana y entender la República como democracia representativa y poder constituido que ejerce su

²⁴ “Política y libertad son idénticas y donde no hay esta última tampoco hay espacio propiamente político”, Arendt, 1997, p.79.

²⁵ Arendt, 2006, p.624. Nuevamente identifica esa libertad política con el espacio al establecer que “la libertad, como capacidad interna de un hombre, se identifica con la capacidad de comenzar, de la misma manera que la libertad como realidad política se identifica con un espacio de desplazamiento entre los hombres”, Arendt, 2006, p.633.

²⁶ Cfr. Arendt, 1993, pp.9-11.

²⁷ Cfr. Arendt, 1993, p.24.

²⁸ Cfr. Arendt, 1993, p.22.

²⁹ Cfr. Arendt, 2002, p.31.

³⁰ Cfr. Arendt, 1993, p.52.

³¹ Cfr. Arendt, 2004, capítulo 5.

³² Todo esto le acerca a la tradición republicana, especialmente a la romana. Cfr. Brunkhorst, 2006, p.14.

soberanía desde las instituciones anegando el poder constituyente que reside en la acción concertada y espontánea de los ciudadanos³³. Ante esta nueva crisis, la teórica política propone recuperar el sistema de consejos y el aumento de la participación ciudadana en la toma de decisiones sobre lo común, que es lo que crea el verdadero espacio público y compartido; esto es, insiste en la necesidad de recuperar la enseñanza romana de *potestas in populo* y la americana del sistema federativo³⁴.

Esta libertad política entendida como acción, por otra parte, es identificada por Arendt principalmente con el discurso o debate³⁵. La acción en la obra de la alemana es comprendida como hechos y como discursos. En su estudio de la revolución se ve que Arendt incide cada vez más en que el discurso y la persuasión son el sentido de la acción política, del hombre como ser político. Por ello insiste en que la comunidad es vinculación entre personas basada en el discurso y en que el debate se constituye como la esencia misma de la vida política³⁶. Este espacio muestra el debate público de la ciudadanía como opiniones compartidas con otros y como acciones concertadas que dan lugar al poder. Así se produce en Arendt la transformación del estar abierto heideggeriano de los fenómenos en un aparecer en un espacio público generando por medio de la acción y la palabra el poder constituyente, lo cual significa que el espacio público no es solamente un espacio de carácter visual (ver y ser visto), sino también auditivo (hablar y debatir sobre lo común para crear ese espacio político) y un espacio a realizar (el poder es acción concertada, no soberanía institucionalizada). En todos los sentidos, este espacio público requiere una política de la presencia en la que los actores interactúan y en esa interacción crean un espacio común que sin ellos no existiría.

De este modo, Arendt no ofrece a la política otras posibilidades de acción que la concertada, que la interacción plural que en su misma acción, y solo durante el tiempo que dura dicha acción, es el poder constituyente que crea el espacio de aparición y posteriormente lo mantiene. Esto supone una política de la presencia en la que los sujetos que interactúan se reconocen como iguales (por y ante la ley), como ciudadanos que establecen los límites y el sentido del espacio público, del espacio común. Sin esa presencia de sujetos libres que crean los marcos adecuados para la igualdad no hay, por tanto, política, ni espacio visual ni auditivo que sea común a los seres humanos; no hay un mundo humano. Todo esto significa que la crítica de Arendt a la filosofía moderna abre a una concepción del poder como una actividad humana, libre y plural en la que los seres humanos adquieren una igualdad formal ante la ley. Por tanto, la comunidad política es artificial y se mide por la *humanitas* expresada en esa agrupación presencial de seres humanos (espacio fenomenológico de aparición) que detentan el poder constituyente y canalizan su transformación en poder constituido. En ningún caso, la alemana contempla la posibilidad de romper la presencia ni por vía de la otredad ni por vía de la intervención de las TIC. Arendt y su visión de la política sigue dentro de la tradición fenomenológica en la que el espacio de aparición es presencial: aquí y ahora de la pluralidad de actores y espectadores.

Políticas de la ausencia: la reducción fáctica de la desmedida del otro

Frente a esta re-orientación del estar abierto heideggeriano de los fenómenos hacia el aparecer y presenciarse en un espacio público, las nuevas posturas post-estructuralistas acerca de esta apertura van a radicalizarla hasta la ruptura de la posibilidad o necesidad de la presencia. Si bien las lecturas y valoraciones van a ser completamente diferentes e incluso contrarias según se trate de unos u otros autores, el aspecto común a todos ellos es la im-posibilidad en la actualidad de concebir la acción política como acción concertada de un grupo presente en un mismo espacio de aparición, ya sea este físico o virtual.

³³ “Por otra parte, la libertad ha cambiado de lugar; ya no reside en la esfera pública, sino en la vida privada de los ciudadanos, que deben ser defendidos frente al poder público. Libertad y poder se han separado, con lo cual ha comenzado a tener sentido la funesta ecuación de poder y violencia, de política y gobierno y de gobierno y mal necesario”, Arendt, 2004, p.138.

³⁴ Cfr. Arendt, 1998, p.231.

³⁵ Esta doble consideración ha dado lugar a un intenso debate sobre la prioridad en la obra arendtiana del modelo agon o el asociativo.

³⁶ Esta idea está presente en la *Condición humana*, en cuyo prólogo afirma que el discurso es lo que hace político al ser humano. Cfr. Arendt, 1993, p.4.

A este respecto, Jacques Derrida y Paul Virilio tal vez representen las dos posturas más polarizadas sobre la cuestión de la posibilidad o imposibilidad de una verdadera política de la ausencia, manteniendo el primero la imperiosa necesidad de hacerla posible fácticamente como deber ético de respeto a la otredad del otro, y declarando el segundo que las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación ya han puesto en funcionamiento una política de la ausencia a la que nadie puede escapar y que es precisamente esta nueva política dromológica la que ha hecho imposible mantener el espacio de aparición necesario que permita el acto decisional consensuado por parte de una comunidad. Entre dichas posturas extremas, la teoría política de Negri y Hardt, basada en la ontología spinozista de Gilles Deleuze, tratará de desarrollar los conceptos y realineaciones básicas que permitan el desarrollo de nuevas relaciones de asociación política mediante un novedoso tipo de presencia móvil, fragmentada, múltiple, molecular y rizomática.

Comenzaremos con Derrida. Al igual que en el caso de la pensadora hebrea, la teoría política del filósofo sefardí se caracteriza por una oposición explícita a todo totalitarismo político, centrándose al igual que ella en la crítica de cualquier consideración “nacional” o supuestamente “natural” de la política. Concretamente, el objetivo último de Derrida es intentar desenlazar todas las anudaciones históricas que, de forma consciente e inconsciente, se han producido entre los conceptos de “amistad”, “familia” o “fraternidad”, y “com-unidad” presentes en toda teoría orgánica de la política³⁷. Ahora bien, para Derrida, la crítica a las concepciones “naturales” de la política no está orientada hacia una concepción “artificial” de la política como técnica de la igualación de las diferencias otorgadas por la naturaleza, sino que la intención del filósofo francés va a ser, por el contrario, dar aparición al otro en cuanto diferencia pura e irreductible a toda “igualación”; esto es, en cuanto otredad. Así, yendo a los fundamentos más íntimos del totalitarismo y viendo las incómodas relaciones de base que su estructuración conceptual guarda tanto con los principios de la Revolución Francesa [sobre todo en lo referente a la igualdad y la fraternidad], como con las teorías comunitarias del *Buon Governo* de las ciudades-estado republicanas, Derrida va a tratar de asentar las bases de una nueva noción de amistad completamente anti-fraternalista, como relación social básica que posibilite una política de la ausencia que no exija la identificación fija del otro dentro de una estructura com-unitaria cerrada.

Para este propósito, basándose en las obras de Nietzsche y Blanchot, el filósofo francés delinea una concepción de la amistad fundada en un “reconocimiento de la extrañeza común”, de la afirmación de la diferencia del otro en cuanto singular absoluto³⁸, que transforme la anudación originaria de la amistad con la noción del prójimo, hacia la no-relación de la amistad con el dejar marchar al otro en cuanto otro: “Amistad del solitario por el solitario. Nietzsche pedía esto, esta ‘comunidad sin comunidad’, este lazo sin lazo [...] cuando el ‘sin partición’ y el ‘sin reciprocidad’ vienen a sellar la amistad, la respuesta o la responsabilidad de la amistad”³⁹.

³⁷ “La figura del amigo parece que forma parte espontáneamente de una configuración familiar, fraternalista y en consecuencia androcentrada de lo político. ¿Por qué el amigo sería como un hermano?”, Cfr. Derrida, 1998, p.12.

³⁸ Esta consideración de la amistad y las relaciones sociales como respeto absoluto a la otredad del otro lleva directamente a los orígenes levinasianos del pensamiento de Derrida. En última instancia, desde el punto de vista de la fenomenología trascendental, va a ser precisamente el reconocimiento de mi “experiencia del otro”, en tanto que irreductible a mi ego — irreductible precisamente porque él también es ego, porque es, como yo, origen de un mundo y no puede estar todo él dentro del mundo, de “mi” mundo—, la cuestión que introduzca la ausencia en tanto que ausencia de lo que no está en “mi” mundo fenomenológico, precisamente porque está en el mundo del “otro”, y por tanto como fenomenológicamente anterior a la presencia de “mi” mundo para mí, puesto que el otro es parte con-figurante de mi propio mundo. En otras palabras, puesto que la otredad del otro consiste en ser origen de un mundo fuera del mío, pero que a la vez co-constituye el mío, la otredad de mi mundo es previa a mi mundo, marcando de esta forma una ausencia originaria en el origen mismo de la presencia a mí de mi propio mundo. Por esto mismo Derrida podrá afirmar que “lo otro, lo completamente otro, sólo puede manifestarse como lo que es, antes de la verdad común, en una cierta no manifestación y en una cierta ausencia [...] su fenómeno es una cierta no fenomenalidad, [...] su presencia (es) una cierta ausencia”, Cfr. Derrida, 1989, p.123. O años más tarde, “el acceso al alter ego no se da en ninguna intuición originaria, sólo en una analogía, en lo que él llama una ‘apresentación’ analógica. Nunca se está del lado del otro, de su aquí-ahora originario, nunca se está en su cabeza, si se quiere. Brecha esencial en la fenomenología”, Derrida, 2003, p.329.

³⁹ Cfr. Derrida, 1998, p.326.

De esta forma, lo común de la com-unidad de la presencia, de las políticas de la presencia, es transformado en la apertura radical del por-venir de la otredad del otro tanto en mí como en la comunidad, siendo lo común a los dos únicamente la relación que establece la llamada al otro, a su otredad, no para transformarlo e integrarlo en la com-unidad, sino para llamar precisamente su otredad; es decir, todo aquello que en el otro no es ni puede ser presencia pero sí, paradójicamente, espacio de aparición de su otredad como ausencia irreductible a cualquier com-unidad. En palabras de Derrida, “no se trata ya de fundar, sino de abrirse al porvenir”⁴⁰. En última instancia, el otro como crisis permanente de la política de la presencia supone ya no la *crisis de la República* por la tiranía de la democracia parlamentaria, sino la crisis definitiva de todo sistema de consejos y de toda consideración com-unitaria de la participación ciudadana. El otro es, en definitiva, la crisis misma de la noción de ciudad y de ciudadano. Ningún sistema federal tiene, por tanto, cabida en Derrida.

Por último, esta apertura radical al por-venir implicaría para Derrida la necesidad de reconsiderar completamente las estructuras conceptuales básicas desde las que se ha construido la noción de justicia como guía fundamental de las relaciones jurídicas de una com-unidad. Una consideración, hasta la fecha, plenamente económica y basada en el reconocimiento de una deuda y su consecuente retribución, lo que lleva directamente a la noción de “derecho a”. Una conceptualización, además, cuya teleología propia no es sino la utopía de la plena armonía del mundo o del perfecto equilibrio –referencia a la simbología de la balanza- de un cuerpo político plenamente homogéneo y organizado orgánicamente. Como es lógico, desde la postura derrideana, esta visión de la justicia y el “derecho a” suponen, frente a toda ideología humanista y humanitaria, la base última de la conceptualización propia de las políticas de la presencia que ha llevado, previa radicalización, a los totalitarismos políticos de los siglos XIX y XX. Frente a ella, la absoluta novedad y desequilibrio que implica la ausencia originaria de la otredad del otro en el interior mismo del espacio de aparición político de una no-com-unidad llevan a Derrida a abrir el horizonte de posibilidad de una nueva conceptualización de la justicia no basada ni en la retribución de una deuda ni en el juego contable de la suma cero, sino en la apertura a una noción de justicia que, más allá del derecho, “esté a la medida de su desmedida”⁴¹.

Ahora bien, es precisamente esta necesidad de “des-medida de las relaciones jurídicas”, que para Derrida se constituye como condición indispensable para poder atender políticamente a la apertura radical que supone la otredad del otro, la que, desde el punto de vista de Virilio, ya está en marcha, si bien su configuración histórica depende de factores tecnológicos por completo ajenos a toda fenomenología trascendental de corte derrideano. Pero el francés sostiene que ni sus fines ni su origen radican en posibilitar la apertura a la otredad del otro, sino que su consideración de la ausencia implica únicamente una disminución fáctica y estratégicamente buscada de las políticas de la presencia. Es decir, antes que posibilitar la atención política de la otredad del otro, estas características suponen, por el contrario, la guetificación y expulsión de toda otredad al mundo de la política de la presencia. Mundo en plena crisis y en camino de desaparecer.

Implica, por tanto, la imposibilidad misma de toda política si, como Virilio, entendemos esta como la posibilidad de crear un espacio de aparición de la voluntad y toma de decisión de una pluralidad de personas. Esto es debido a que la completa des-medida de toda referencia espacio-temporal propia de las TIC supone directamente la imposibilidad de abrir dicho espacio decisional en cuanto espacio temporal que permita la re-flexión previa a toda decisión: “Hoy, la tiranía del dictador es reemplazada por la tiranía del tiempo real, que significa que ya no es posible mediar democráticamente el tiempo en aras de tomar decisiones”⁴².

La razón última de todo ello radica en la inversión que el desarrollo de las TIC ha efectuado sobre el régimen panóptico de lo político como espacio en el que cada uno ve y es visto. A este respecto, Virilio sostiene que se ha producido la desaparición de las relaciones clásicas de la geopolítica. Si bien con anterioridad a la existencia de misiles videodirigidos por un ordenador instalados en los mismos y autoguiados mediante GPS y una cámara de video, las condiciones de estrategia geo-

⁴⁰ Cfr. Derrida, 1998, p.338.

⁴¹ Cfr. Derrida, 1998, p.338.

⁴² Cfr. Armitage, 2001, pp.92-93.

política radicaban en las técnicas de visibilidad del territorio y del espacio de aparición geopolítica de unas comunidades perfectamente identificables y delimitadas; con posterioridad, y dada la asimetría de las capacidades tecnológicas entre los distintos Estados-nación, se ha promovido la inversión del principio de visibilidad, pues una vez identificado visualmente el objetivo, la batalla ya ha sido prácticamente ganada. De esta forma, la lucha por la visibilidad política ha sido llevada del ámbito de la reclamación de un espacio político universal de aparición que garantice lo que Arendt denominó “el derecho a tener derechos” hacia el ámbito militar de resistencia a las sociedades de control panóptico. En la actualidad, la política internacional o intercomunitaria implica, como condición *sine qua non* de supervivencia, el no ser visto, con todo lo que ello supone para la condición política de los habitantes de cada com-unidad.

Además, junto a esta ceguera autoinducida a toda otredad de la comunidad política propia, que paradójicamente promueven a nivel institucional las actuales TIC, debemos añadir la ceguera política debida a la inmediatez procurada por la hiper-aceleración que ha experimentado la velocidad de procesamiento de la información, cuya consecuencia fáctica consiste en la automatización progresiva de unos procesos de decisión más rápidos que la posibilidad misma de percepción física del ser humano y de la tramitación y reflexión de las comunidades políticas⁴³. Una velocidad de procesamiento de la información que, en realidad, se erige como única causa eficiente de esa desmedida jurídica buscada por Derrida para dar posibilidad de aparición a la otredad del otro y que, además, posee las mismas características que las comentadas por Derrida.

Así, al igual que la desmedida derrideana, la desmedida jurídica que se está produciendo en la actualidad supone la pérdida de toda mensurabilidad de las relaciones políticas. Una pérdida de mensurabilidad que ha supuesto no únicamente la disolución de las políticas de la presencia sino, precisamente como quería el mismo Derrida, la disolución fáctica de los conceptos mismos de humano, humanidad, y humanismo, con toda la ideología fraterno-centrada que implicaban, pues, en palabras de Virilio, “las nuevas tecnologías traen a efecto las tres características de lo Divino: Ubiquidad, Instantaneidad, e Inmediación”⁴⁴. En otras palabras, lo que la desmedida introducida por las TIC ha provocado es la pérdida de la noción primaria con la que el hombre se medía a sí mismo, su principal elemento de comparación y medida. En lugar de propiciar el espacio de aparición de la otredad del otro como ausencia irreductible, las políticas de la ausencia proporcionadas por las nuevas TIC han introducido la otredad radical de lo divino en el interior de las relaciones políticas entre humanos hasta tal punto que se ha hecho imposible identificar siquiera la otredad como otredad, reconocer la desmedida como desmedida. En otras palabras, la introducción dentro de las relaciones político-sociales de las características básicas de la otredad radical con la que históricamente se había medido a sí mismo el hombre *qua* Hombre ha promovido la aparición de un mundo en régimen de inmanencia plena en la que es la misma política de la presencia corporal, que aún otorga sentido a las nociones del aquí y ahora, del *hic et nunc*, la que se está convirtiendo en la otredad olvidada de las políticas de la ausencia. Esta inmanencia espaciotemporal inducida tiene dos conse-

⁴³ Por último, existiría una tercera ceguera causada por las TIC, comentada por Virilio en *La máquina de visión* y denominada por él mismo como *Estética de la desaparición*. En contraposición a la “estética de la permanencia” propia de las técnicas de representación tradicionales como la arquitectura, la escultura o la pintura renacentistas orientadas a propiciar la aparición de la forma sobre un soporte material con el objetivo de que permaneciera perceptible en el mismo, la “estética de la desaparición” propia de la fotografía, el cine, o las tele-comunicaciones se basa no ya en la progresiva des-materialización de sus espacios de aparición sino, fundamentalmente, en la “ilusión” óptica de la “permanencia de una ausencia”. Así, por ejemplo, la percepción propia del cine como movimiento se produce precisamente porque somos incapaces de percibir el paso de la presencia de un fotograma a la presencia del siguiente, de modo que lo que propiamente se percibe como “algo” realmente es la ausencia de la permanencia mínima que permita al sujeto adquirir una memoria del estatus real de lo percibido, en tanto que micro-permanente. Es decir, fenomenológicamente, las nuevas técnicas de representación de la realidad en tanto que medida espacio-temporal de esta han reducido su unidad de medida, en este caso el lapso de 1/24 de segundo que existe entre fotogramas, en aras de lograr intencionadamente la no-percepción de lo exhibido, sino la ilusión de una imagen virtual no existente, ni siquiera en nuestra retina, consistente únicamente en la decodificación que nuestro cerebro, desbordado por la velocidad en la sucesión de los fenómenos, realiza.

⁴⁴ Cfr. Armitage, 2001, p.38.

cuencias básicas fuertemente interrelacionadas: La reificación del accidente como ontología política y del Imperio como su aparentemente estable régimen jurídico internacional.

Para Virilio, concebida la técnica bajo el dominio de la dromología, su esencia no es sino su identificación con lo accidental. Así, la esencia de la percepción en las actuales relaciones sociales, políticas y económicas, consiste en una condición donde lo único que permanece presente es, no ya el constante cambiar de un mundo en el que ya nada permanece y todo se ha vuelto accidental como en el *Nervenleben* expuesto por Simmel en *La filosofía del dinero*, sino que lo que propiamente permanece es la condición de inesperado, de inaccesible, de inconmensurable. Esta es la razón por la que Virilio se opone explícitamente a la tradicional consideración filosófica según la cual el accidente es relativo y contingente, y la sustancia, absoluta y necesaria: “Del latín *accidens*, la palabra alude a lo que sobreviene imprevistamente en el aparato, sistema o producto, lo inesperado, la sorpresa del desperfecto o la destrucción. Como si ese ‘desperfecto pasajero’ no estuviera a su vez programado, en cierto modo, para que aparezca al ponerse en ejecución el producto”⁴⁵.

Siendo estrictos, la realidad de la desmedida de las TIC ha vuelto posible la apertura radical al por-venir puro que buscaba Derrida, pero este por-venir que se ha abierto irremediablemente no es de ningún modo el por-venir del otro en su otredad, sino el por-venir de “lo imposible de prever” como el mismo Derrida conceptualizaba el futuro. Un por-venir que, además de fundir presente y futuro de forma tal que en ninguno de los dos se puede ya pre-ver nada, no conlleva la apertura a la recepción de la otredad, sino la ceguera total ante cualquier fenómeno, ausente o presente, precisamente por la incapacidad de su propia de-limitación. Lo que las TIC han abierto realmente es un por-venir como imposibilidad de localizar, de esbozar siquiera, algo hacia lo que dirigir nuestros intentos de medición que posibiliten la apertura de un espacio de aparición tanto de presencia como de ausencia. Si, en palabras de Lacan, “se mira lo que no se puede ver”, para Virilio las nuevas condiciones de percepción virtual a tiempo real, es decir, las percepciones caracterizadas por la inmediatez, la intermediación y la ubicuidad, traen consigo la ceguera absoluta, no de la visión, sino de la mirada. El otro en cuanto otro ha quedado, por definición, erradicado del espacio de aparición buscado por las políticas de la ausencia. Lo que ha traído fácticamente la apertura al por-venir no es la otredad ni la ausencia del otro. Es, únicamente, el accidente total.

Por otra parte, como infraestructura jurídica de esta inmanencia plena, el Imperio, descrito por Negri & Hardt en su famosa obra, supone precisamente esta fluidificación y movimiento perpetuo que para Arendt caracterizaban el constante movimiento del aparato de dominación burócrata del totalitarismo, lo que en la actualidad ha sido plenamente logrado por el nuevo neoliberalismo del accidente. Desde este punto de vista, Negri y Hardt resaltan tres características propias de la estructura imperial paralelas a la burocratización totalitaria y la des-medida comentada por Virilio:

1. La falta de límites espaciales mensurables: “El dominio del imperio no tiene límites. Ante todo, pues, el concepto imperio propone un régimen que efectivamente abarca la totalidad espacial o que, más precisamente, gobierna todo el mundo civilizado”⁴⁶.
2. La falta de límites temporales mensurables: En sus propias palabras, el Imperio es “un orden que efectivamente suspende la historia y, en consecuencia, fija el estado existente de las cosas para toda la eternidad”⁴⁷.
3. El carácter construido y total de la política: “El dominio del imperio opera en todos los registros del orden social. El imperio no sólo gobierna un territorio y a una población, también crea el mundo mismo que habita”⁴⁸.

FMI, Banco Mundial, OTAN, y ONU conforman de este modo, por paradójico que parezca, la auténtica crisis de los Estados-Nación no como crisis del poder soberano, sino como crisis de su capacidad de garantizar Derechos Humanos: Las actuales políticas de la ausencia no tratan ni de lo humano ni de “derecho a” alguno, y en contra de lo que ontológicamente pueda afirmar el filósofo

⁴⁵ Virilio, 2006, pp.112-113.

⁴⁶ Negri & Hardt, 2005, p.17.

⁴⁷ Negri & Hardt, 2005, p.17.

⁴⁸ Negri & Hardt, 2005, p.17.

sefardí, ni lo humano ni el “derecho a” van a conseguir efectividad real por el poder perlocutivo del lenguaje. En la actual política de la ausencia, ni la fe en el lenguaje ni la fe en el discurso crean ya entidades jurídicas. Las palabras ya no tienen la capacidad de hacer cosas. La autoridad ha migrado. Ya no se encuentra en el lenguaje, ni siquiera en el código. Y únicamente nos queda la ceguera panóptica provocada por la velocidad de unas transferencias supuestamente com-unicativas. La política de la ausencia ha llegado, pero no por la otredad del otro, sino a base de transformarnos a todos en la otredad respecto de nosotros mismos. Un estado vital que hace ya tiempo fue bautizado técnicamente como “alienación” se delinea como base ontológica de los post-ciudadanos más allá de lo humano que estamos deviniendo. En esta situación no cabe ya nostalgia alguna respecto a las teorías políticas del pasado. La política es y no puede ser más que la apertura absoluta del por-venir. No hay ya más otredad ni más ausencia que la irreductible desmedida temporal. La ausencia de las políticas de la ausencia es cada vez mayor y la crisis de la filosofía de la presencia más aguda.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- (1998). *Crisis de la República*. Madrid: Taurus.
- (2004). *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Armitage, J. (ed.). (2001). *Virilio live: Selected Interviews*. London: SAGE.
- Brunkhorst, H. (2006). *El legado filosófico de Hannah Arendt*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- (1998). *Políticas de la amistad*. Madrid: Editorial Trotta.
- (2003). *Papel Máquina*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ferrié, C. (2007). Le pouvoir du peuple entre nation et fédération. En AA.VV., *Hannah Arendt: Crises de l'État-nation. Pensées alternatives* (pp. 65-77). Paris: Sens & Tonka éditeurs.
- Heuer, W. (2007). L'Europe et ses réfugiés. Hannah Arendt et la nécessaire politisation des minorités. En AA.VV., *Hannah Arendt: Crises de l'État-nation. Pensées alternatives* (pp. 181-194). Paris: Sens & Tonka éditeurs.
- Mahrtdt, H. (2007). Le milieu de l'exil (1933-1940). En AA.VV., *Hannah Arendt: Crises de l'État-nation. Pensées alternatives* (pp. 37-48). Paris: Sens & Tonka éditeurs.
- Negri, A. y Hardt, M. (2005). *Imperio*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Taminiaux, J. (2007). La déconstruction arendtienne des vues politiques de Heidegger. En AA.VV., *Hannah Arendt: Crises de l'État-nation. Pensées alternatives* (pp. 15-33). Paris: Sens & Tonka éditeurs.
- Tassin, E. (2007). Le peuple ne veut pas. En AA.VV., *Hannah Arendt: Crises de l'État-nation. Pensées alternatives* (pp. 301-315). Paris: Sens & Tonka éditeurs.
- Villa, D. (2007). Généalogies de la domination totale: Arendt et Adorno. En AA.VV., *Hannah Arendt: Crises de l'État-nation. Pensées alternatives* (pp. 93-112). Paris: Sens & Tonka éditeurs.
- Virilio, P. (1988). *The Vision Machine*. Bloomington: Indiana University Press.
- (1988). *Estética de la Desaparición*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- (2006). *El accidente original*. Buenos Aires: Amorroutu Editores.

SOBRE LOS AUTORES

Julia Urabayen: Licenciada en Filosofía en 1995. Doctora en Filosofía en 2000 con una tesis dedicada a la antropología de Gabriel Marcel. Profesora Titular de Filosofía en 2007. Su área de investigación es Corrientes Actuales de Filosofía. Su investigación ha estado centrada principalmente en los siguientes autores: Marcel, Levinas, Bergson y Arendt. Ha publicado 3 libros y editado un número monográfico. Ha publicado diversos artículos en revistas de prestigio nacional e internacional, así como varios capítulos de libros. Desde 2007 forma parte de la Junta de Dirección del Consejo de Humanidades de la Universidad de Navarra y desde 2012 es su Directora.

Jorge León: Coordinador de Investigación de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad San Jorge desde 2012, donde imparte las asignaturas de Urbanismo III y IV y Cultura y Teoría en Arquitectura V y VI como profesor titular. Arquitecto Superior (2007), Licenciado en Filosofía (2008), Doctor en Historia (2011), Diploma en Estudios Artísticos por la Universidad de Navarra (2012). Especializado en Diseño y Programación Web (2012) e Infoarquitectura (2013). En

2012 abre junto a sus socios Ismael Martín y Ana Ruiz, el despacho de Arquitectura MLDG, intencionalmente orientado a un enfoque altamente interdisciplinar que abarca arquitectura, urbanismo, diseño, teoría del proyecto, y diversos proyectos artísticos como el diseño de escenografías, la dirección de cortometrajes, o la realización de obras de teatro, performances, y arte on-line caracterizados todos ellos por una fuerte presencia de las nuevas tecnologías de comunicación.

Globalización económica, cultural y educativa: perspectivas docentes en el aula de educación musical

María del Mar Bernabé Villodre, Universidad Católica de Murcia, España

Resumen: La asignatura de Música de Educación Primaria ha presenciado grandes modificaciones, debido a la estructuración autonómica y al proceso migratorio, que mostró las carencias del sistema educativo para poder atender a la diversidad. Este artículo reflexiona sobre las influencias del proceso globalizador en las prácticas educativas de los docentes de música de Primaria y muestra cómo necesitan ser formados para atender a esa diversidad cultural. El análisis realizado pretende mostrar cómo se desarrollan intervenciones multiculturales, enmascaradas en denominaciones interculturales, que se deben a la escasa formación terminológica y normativa sobre los contextos educativos pluriculturales. Sintetizando, en España, la educación musical intercultural tiene posibilidades de convertirse en una práctica habitual y cómoda, basta con que el profesorado sea formado de acuerdo con sus principios desde las universidades.

Palabras clave: globalización, contextos pluriculturales, música, educación intercultural, educación multicultural

Abstract: The subject of Music in Elementary Education has seen big changes, because the regional structure and the migration process, which showed the shortcomings of the education system to address diversity. This article reflects on the influences of the globalization process in the educational practices of music teachers Primary and shows how they need to be trained to meet this cultural diversity. The analysis aims to show how multicultural interventions framed in intercultural denominations, which are due to poor training and terminological rules on multicultural educational contexts are developed. Summarizing, in Spain, intercultural music education has the potential to become a common and convenient practice, just that teachers be trained in accordance with its principles from the universities.

Keywords: Globalization, Multicultural Contexts, Music, Intercultural Education, Multicultural Education

Introducción: el profesorado y sus dudas ante el contexto social pluricultural

Todo proceso formativo global no podrá tener éxito si el educador desconoce el entramado teórico centrado en la diversidad cultural que caracteriza su espacio educativo. Esta situación ha llevado a plantearse la necesidad de una urgente revisión de diferentes conceptos relacionados con la diversidad cultural que se han considerado principales, porque su ignorancia terminológica-teórica puede llevarle a una incorrecta aplicación y utilización de las herramientas y recursos existentes; así, se puede decir que el proceso educativo actual es un verdadero reto para el profesorado (Linaza, 2006), ya que cada vez más debe fundamentar su metodología en la comunicación, la cooperación y la participación del alumnado (Rincón y Vallespir, 2008) para cumplir con las expectativas interculturales de la legislación educativa actual.

Este texto se ha articulado a partir de una serie de preguntas que todo docente puede haberse hecho antes de enfrentarse a su labor educativa: ¿qué valores debo transmitir para que lleguen a ser ciudadanos social y culturalmente competentes? ¿Cómo puedo cubrir las necesidades del alumnado que no es culturalmente homogéneo? ¿Cómo consigo que el proceso educativo se desarrolle de forma igualitaria para todo el alumnado?

Todas estas cuestiones tienen relación con la cultura “transmitida” en el aula, lo que lleva al docente a comprender qué es la cultura para poder orientar su práctica educativa; así la UNESCO (1982) estableció que ésta permite al hombre reflexionar sobre sí mismo, contribuyendo a su calidad humana, a su racionalidad, a su espíritu crítico y a su compromiso ético. En otro tipo de cuestiones



(y debates) entraría la discusión sobre qué cultura se transmite en el aula, pero este artículo no se centra en este debate.

También entra en escena la pluriculturalidad, esa gran multitud de culturas presentes en un territorio que puede deberse a migraciones en determinados momentos históricos, pero que no tienen la obligación de interrelacionarse socialmente. Azurmendi (2002) considera la pluriculturalidad como un grupo de culturas que coinciden en un espacio, en el cual si tiene lugar la interculturalidad se integrarán, y si se produce una situación multicultural de coexistencia sin interrelaciones, no.

Por último, la aplicación de la política educativa más conveniente para conseguir un proceso educativo igualitario pasará por la elección de un modelo multicultural o uno intercultural, orientados ante todo a garantizar la ausencia de conflictos. El conflicto no sólo puede ser destructivo, sino también constructivo (FETE-UGT, 2009). En esa línea de interpretación del “conflicto”, Leiva (2009) considera que son dañinos porque generan tensiones en el clima escolar, aunque también habría que empezar a “verlos” como una posibilidad de aprendizaje y reflexión común. En el aula educativa, el profesorado debe partir de la interpretación de la situación conflictiva como un instante para promover el cambio, es decir, como motor de cambio (FETE-UGT, 2009).

Aunque multiculturalidad e interculturalidad son conceptos bien diferentes, la confusión entre ambos es bastante habitual, sobre todo en los medios de comunicación (televisión). Debido a ello es tan importante insistir en el estudio de esta teoría conceptual relacionada con la diversidad cultural. Desde este artículo se va a partir de las siguientes interpretaciones sobre una y otra: la multiculturalidad supondrá la existencia de gran cantidad de culturas unidas en el ámbito espacial, pero no en el social; situación que sí se produce con la interculturalidad, que supone un reconocimiento y aceptación de la diferencia, y llevará a una integración de culturas.

El proceso de mundialización económica (y cultural)

El primer paso para la comprensión del fenómeno globalizador y cómo afecta a la labor docente, es conocer qué significado tiene el concepto de monoculturalidad, como causa y consecuencia de la globalización (o mundialización) que se vive actualmente. El docente sólo puede enfrentarse a este concepto una vez ha comprendido los anteriormente comentados. De hecho, las propuestas educativas interculturales se moverán en una peligrosa línea contraria a los efectos más negativos de la globalización, tales como la pérdida de identidad cultural para “tomar prestada” la cultura de la civilización más poderosa económicamente.

La monoculturalidad es un concepto que hace referencia a una cultura estática y única en un país; hecho que suele producirse en muy contadas naciones y se debe a motivos como la ignorancia hacia las culturas minoritarias o inmigrantes. Y en esta línea, pretende que las culturas minoritarias se asimilen con la “autóctona” del país en un intento de lograr una identidad nacional característica (Molina, 2001). En el aula musical española, esta idea de “patrocinio” de una única cultura o una cultura comprendida como “nacional” estuvo muy presente en la legislación, hasta que la democracia se asentó más fuertemente y los flujos migratorios aumentaron.

Este término es fruto del proceso globalizador como homogeneizador y que contribuye a la disolución de la propia identidad; aunque la economía global pueda pretender un acercamiento entre pueblos o ayudas para y entre todos. Sin embargo la diversidad cultural se pierde en cuanto entran en escena los conceptos de “Primer” (culturas ricas) y “Tercer Mundo” (culturas pobres). Riviére (2009) señalaba ya en los inicios del siglo XX que esas ideas de subdesarrollo y desarrollo dejan sin resolver el hecho de que estos países puedan poseer un patrimonio cultural de valores y bienes que testimonien sus grandes civilizaciones. En el aula musical, esos conceptos numéricos de las sociedades quedan desvalorizados, dado que la música es patrimonio universal, compartido y de lenguaje común (aunque con matices característicos).

Pero entonces, ¿qué hace el docente ante esta situación globalizadora? En primer lugar, debe comprender que a la escuela siempre se le ha asignado un papel monocultural más o menos indirectamente dependiendo de la política vigente. En sus aulas, suele desarrollarse una actitud asimilacionista debido a que se mantiene el currículo con cambios que no favorecen el intercambio cultural, a

que la atención a las necesidades especiales se realiza fuera del aula común con la consiguiente pérdida de contacto social, y a la consideración de que la presencia de estas minorías supone un efecto negativo para el nivel educativo del aula/centro. A pesar de todo esto, el docente tiene que entender que la escuela tiene entre sus principales cometidos la socialización del alumnado en valores compartidos (Barquín, 2009), por encima de otras cuestiones exclusivamente teóricas que terminan remarcando las diferencias y dificultan la integración (Cabello y Rayón, 1998). En este sentido, el aula musical facilita la integración porque se trata de una práctica colectiva y compartida (Bernabé, 2014), que depende de la colaboración entre iguales.

En último lugar, los discursos acerca de la pluriculturalidad o la interculturalidad, plasmados en la legislación educativa vigente, base del trabajo docente, se convierten en mera “palabrería” por los resultados prácticos que conducen a la homogeneización (Aguilar, 2001), debido a la acción de la escuela por la falta de formación didáctica específica. Un docente, bien de Primaria y sobre todo de Secundaria, no es formado en la atención a la diversidad cultural, ya que como muestra Bernabé (2013b), los currículos de las universidades no se preocupan por atender a este colectivo, aunque sí recogen formaciones para el otro tipo de alumnado incluido en la legislación como “diversidad”.

Ese imparable caminar hacia la monoculturalidad, que en algunos países latinoamericanos es tan evidente dado el interés por emigrar huyendo de los problemas socioeconómicos, no es más que lo que se ha denominado globalización o mundialización, que puede definirse como un proceso de mundialización que muestra los cambios sociales y económicos mundiales. Se caracteriza por el establecimiento de una interdependencia entre los países, que provoca unificaciones sociales y culturales, así como la pérdida de importancia de las culturas minoritarias que no hayan sido involucradas en la globalización económica; es decir, que quien domina económicamente controla el desarrollo cultural del resto, que ven en la imitación cultural una forma de hacerse apreciar por aquellos. Sin embargo, la globalización también supone una diversificación de costumbres que puede enriquecer la cultura, comprendida como los instrumentos necesarios para comprender y vivir en sociedad (García, 2009).

Educación y globalización

La legislación educativa española ha tratado de contribuir a la integración sociocultural de la diversidad. El alumnado hijo de inmigrantes se ve inmerso en un sistema educativo que “promociona” una cultura propia y característica de la sociedad de acogida. Ante esta situación, se encontraban en la tesitura de formarse en esa cultura, en detrimento de las características propias para poder ser “admitidos” en la sociedad receptora. Sin embargo, poco a poco, reforma a reforma, las distintas referencias legislativas fueron mostrando la importancia de formar al alumnado para una integración cultural que no viniese en detrimento de la cultura de pertenencia (Bernabé, 2013a). Pero, ¿desde qué punto de vista y con qué herramientas se pretendió conseguir esto? ¿Había materias educativas más “propensas” a esta propuesta educativa? Y lo que es más importante, ¿qué modelo educativo resultaba más adecuado para conseguir una situación de igualdad, respeto y crecimiento cultural compartido?

Desde el currículo de la educación obligatoria (Primaria y Secundaria), se intentó trabajar de forma que otras culturas pudiesen sentirse integradas; aunque fue desde asignaturas como Música desde las que se pudo profundizar mucho más (y mejor) en las características de otras culturas, como muestran los estudios de Bernabé (2014). Así, mientras las canciones y las danzas populares propias de cada comunidad autónoma española fueron incluidas en el currículo musical para difundir el patrimonio propio y evitar una homogenización cultural dentro del territorio nacional; comenzaría a suceder exactamente lo mismo con la música de otras culturas. Se trataba de incluir en los currículos diferentes contenidos culturales “externos” pero representados en el aula, en un intento de desarrollar una educación de calidad para los hijos de los inmigrantes.

Sin embargo, en este sentido, el peso de las acciones políticas europeas se ha dejado sentir demasiado a lo largo de las últimas décadas: el efecto globalizador (capitalista) es tan fuerte que se emprenden más enfoques educativos multiculturales que interculturales; de modo que las acciones

educativas se convierten en medios para evitar el racismo, pero no favorecen el diálogo y el intercambio que llevan a la construcción conjunta y compartida (interculturalidad). Por supuesto, con esto no se está infravalorando las aportaciones socioeducativas del multiculturalismo, sólo que dadas las características y necesidades de la sociedad española, sería más conveniente el enfoque del interculturalismo.

El docente se encuentra con el complicado reto de lograr educar desde una dirección intercultural e intentar ignorar las pretensiones homogeneizadoras del efecto globalizador.

La educación para todos se ha convertido en el paradigma educativo del siglo XXI (Jiménez, 2005). Se está viviendo un momento en el que la educación obligatoria debe responder a nuevas situaciones; debido a lo que surgieron las mencionadas propuestas educativas multiculturales e interculturales. Pero, ¿en qué consiste exactamente cada una de ellas? Las primeras se caracterizan por reivindicar los derechos de los grupos culturales discriminados o marginados socialmente, y pretenden la modificación de modelos educativos etnocéntricos, la eliminación de las actitudes racistas y la garantía de igualdad educativa. No obstante, propician la adopción de prácticas culturales de los grupos mayoritarios para conseguir cierta igualdad y no garantizan las interrelaciones culturales.

En cuanto a las segundas, proponen la integración cultural de las poblaciones que habitan un mismo territorio en un proceso que no anula las referencias culturales, y que precisa la participación e interacción de todos los miembros para garantizar la igualdad. La educación intercultural se caracterizará por la interacción, el intercambio como promotor del reconocimiento y la aceptación de la alteridad; y por estos motivos la legislación educativa española persigue la consecución de la interculturalidad como base de un desarrollo social democrático igualitario.

Como defiende Añón (2010), la integración de los inmigrantes (y sus hijos) en la sociedad de acogida no debe implicar asimilación cultural o aculturación; es decir, que ésta implicaría que dicho colectivo se sintiese parte de la sociedad de acogida, pero sin pérdida identitaria propia. De acuerdo con la política de la Unión Europea, la integración partiría de la aceptación de obligaciones y derechos por el inmigrante y su comprensión como concepto que implica todos los actores sociales e institucionales así como todas las dimensiones del ciudadano (Añón, 2010).

Principalmente, tanto los modelos multiculturales como los interculturales pretenden enseñar estrategias, habilidades y valores de las diferentes culturas para que el educando pueda comprender su realidad próxima y desarrollarse como un miembro de pleno derecho. Con la intención de conseguir esto, la legislación española incluye en su currículo conocimientos útiles a todos, sin importar la cultura de pertenencia, para evitar la afirmación hegemónica de la cultura “autóctona” y conseguir una convivencia equilibrada. Ahora bien, quedará en manos de la práctica docente el desarrollo de unas propuestas u otras en el centro educativo.

Globalización, educación y educación musical

En la legislación educativa se pueden encontrar numerosas referencias a la interculturalidad como meta deseable (Bernabé, 2013a); sin embargo, el currículo de las diferentes asignaturas no promueve realmente una educación intercultural, sino que el enfoque multicultural prima sobre el aparente deseo de conseguir una situación intercultural en el aula que pueda extenderse a la sociedad fuera de ella, tal como se deduce de un análisis de las propuestas didácticas de los docentes de Música, por ejemplo (Bernabé, 2012).

Desde que la diversidad cultural se hizo “visible” para profesorado y políticos, se consideró que debían incorporarse elementos propios de estas culturas extrañas para que el alumnado hijo de inmigrantes se sintiese parte del sistema educativo. Esto llevó a que el profesorado de música considerase que la música no occidental (interpretada como música popular no occidental) era la más adecuada para incorporar “al otro” en el aula musical. Todo muy en la línea de la educación multicultural que se desarrollaba en el resto de Europa. No obstante, las prácticas musicales para ser interculturales no tienen porqué caracterizarse por un uso de “otras músicas”, sino que deben promover la reflexión sobre lo escuchado e interpretado, la improvisación como fusión-creación de músicas compartidas, entre otras actividades que les capacitarán para dialogar y finalmente repensar su propia

cultura. Estaríamos ante el que hemos considerado el primer problema para el profesorado: la atención a un alumnado culturalmente diverso a partir de músicas pertenecientes a su propia cultura, como punto de partida para favorecer su integración educativa. En páginas siguientes iremos presentando un análisis de las soluciones que se han ido dando a esta situación, considerada conflictiva por la consideración de que una música específica puede ser expuesta como prototipo de la totalidad (Alsina, 2006) cultural.

El fenómeno globalizador ha repercutido negativamente en la formación inicial del profesorado. Se puede decir que la clave de la mejora del proceso educativo residirá en una adecuada formación del profesorado (García, 2009), siempre orientada a la situación pluricultural que caracteriza el centro educativo. Esta cuestión daría para un artículo independiente, pero desde estas páginas nos interesa el análisis de las propuestas didácticas del aula musical, como punto de partida para una posterior revisión crítica de los currículos educativos de las universidades españolas. Estaríamos ante el segundo problema: la escasa-nula formación para la atención a la diversidad cultural, que ya se comentó brevemente en páginas anteriores. La globalización se ha dejado sentir en el hecho de que los currículos de los futuros maestros y los currículos de los títulos específicos de formación de profesorado no hacen hincapié en esta realidad culturalmente diversa o bien se limitan a mostrar “lo importante” que es tratar elementos extranjeros para conocer otras culturas. Si el currículo de la enseñanza obligatoria insiste en esto, los currículos universitarios, no; hecho que ha llevado a que el profesorado se mueva en una línea multicultural adecuada hace unos años para evitar el racismo, pero que ya hace mucho que quedó obsoleta porque una sociedad sólo se mantiene unida si comparte y construye conjuntamente su cultura.

Para tratar de resolver el primer (y principal) problema, desde la asignatura de Música, a lo largo de los años, se han ido desarrollando multitud de prácticas, tal como se verá seguidamente. Todas ellas, bien multiculturales o bien interculturales, han mostrado la gran facilidad que tiene el docente musical para atender a la diversidad cultural en su aula, puesto que los contenidos musicales posibilitan un enfoque educativo intercultural sin cambios sustanciales respecto a contenidos y/o estrategias metodológicas.

Como se comprobará seguidamente, gran parte de las actividades propuestas para atender “al otro” son en su mayoría de tipo multicultural, muy válidas y atractivas, pero que no ahondan en la cuestión que debe trabajarse: la construcción cultural compartida, para crear una cultura común fruto de “la mía” y “la tuya”. En clara relación con el hecho de que el profesorado no conoce con exactitud la terminología relacionada con la diversidad cultural (situación ya comentada), muchas de las propuestas existentes presentan en sus títulos el término “intercultural” pero no todas pueden considerarse como tales.

El docente de Música no puede “enfrentarse” a la diversidad cultural con la utilización de otras músicas como única “arma”. Las propuestas prácticas de actividades musicales para Educación Primaria analizadas, no se caracterizan por favorecer el intercambio o la experimentación (características fundamentales de la interculturalidad), sino que tratan de dar a conocer otras culturas para que dicho conocimiento evite posturas racistas hacia la alteridad. Son muy pocas las actividades analizadas que se centran en la improvisación, por ejemplo, como herramienta favorecedora del diálogo intercultural. Desde nuestra experiencia docente se ha podido comprobar que la clase se convierte en un espacio de intercambio cultural desde la música, pero sólo si se promueven actividades creativas como la improvisación y/o la composición.

Montoro (2002) propone unas prácticas para solucionar la problemática de la inclusión del alumnado de otras culturas en el aula. Considera que la música es una herramienta de entendimiento multicultural; aunque su planteamiento educativo musical se caracteriza porque trataba de garantizar la comunicación y la colaboración, es decir, que sus propuestas presentan una perspectiva intercultural. Entonces, estaríamos frente a un uso indebido de la terminología, una de las cuestiones que se resolvería con la adecuada formación del profesorado, pero ante unas actividades muy adecuadas para la consecución de los objetivos interculturales presentes en la legislación educativa desde la LOGSE. El espíritu cooperativo de sus actividades es significativo porque el papel del docente se ha limitado al de mediador que intentará garantizar el diálogo intercultural a través de la práctica musical.

En la línea de la multiculturalidad (a pesar de la denominación intercultural utilizada), encontramos las propuestas musicales de las hermanas Gallego (2003), que todavía hoy son típicas en diferentes niveles educativos (Primaria y Secundaria): la construcción de instrumentos para la posterior interpretación de piezas de diversos estilos y procedencias. Este tipo de prácticas enmascaran el conflicto latente en las sociedades pluriculturales: se coexiste más o menos pacíficamente, pero no se convive ni se comparten vivencias.

Si las actividades de construcción de instrumentos se enfocasen desde la colaboración como punto de encuentro dialógico que permitiese iniciar el camino del respeto entre culturas, sí podría hablarse de una práctica intercultural. Bernabé (2011) señaló que esta actividad organizada con grupos que tengan que compartir materiales y, por tanto, respetar sus propios turnos, así como ayudarse a construirlos, tenía éxito intercultural por el diálogo y el carácter colaborativo que implica. Por supuesto, siempre dependerá de que la evaluación de las actitudes no se pase por alto y los procedimientos se correspondan con la intencionalidad intercultural.

En las propuestas de Montoro (2002) y Gallego (2003) no se mencionaban los recursos utilizados para la evaluación de la interculturalidad. Este hecho muestra que el proceso educativo quedaba incompleto, ya que no se puede comprobar la efectividad de ninguna de las prácticas que proponen sin un posterior proceso de evaluación.

En la experiencia “En busca del ritmo perdido” realizada en el C.E.I.P. “Azahar” (sin autor, 2004), se observaba que el instrumento de evaluación de las prácticas se reducía a una charla-debate, a unas preguntas y a la realización de murales referentes a las actividades realizadas. Sin embargo, a pesar de que se pueda considerar que los instrumentos de evaluación utilizados son muy simplistas, es de gran significación que sí se tuvo en cuenta la evaluación de las actitudes y el intercambio que implica el “diálogo musical”. Y, precisamente por todos estos detalles, este tipo de prácticas sí pueden considerarse interculturales, ya que todos sus elementos están enfocados a conseguir ese proceso de intercambio y diálogo que caracteriza a la educación intercultural. Con ese tipo de charlas-debate el docente está promoviendo la reflexión personal y cultural en el alumnado, paso previo para la comprensión-respeto-intercambio con “el otro”; todos ellos elementos imprescindibles para aprovechar el conflicto como punto de inflexión para el cambio social.

La evaluación de las actividades tiene que aportar datos para modificar y mejorar la propuesta inicial, para posibilitar el diálogo reflexivo que ayude a solucionar el conflicto cultural, y para favorecer la integración cultural. De manera que, las conclusiones de una charla-debate o de otro tipo de propuesta de reflexión oral, deben quedar recogidas en las distintas prácticas posteriores que legitimen las actuaciones de los docentes y permitan introducir posibles mejoras.

González (2007) considera que el mensaje sonoro es recogido por todo el alumnado e interpretado de forma diferente e igualmente interesante. En esta dirección de diálogo y socialización, destacan las propuestas prácticas de Lorenzo, Herrera y Fernández (2004) que propusieron el uso de cualquier tipo de canción (sin preferencias sobre la tradicional) para favorecer dicho proceso comunicativo y socializador. Principalmente, las actividades que proponen iban encaminadas hacia una reflexión sobre la utilización de la canción como herramienta favorecedora del aprendizaje del lenguaje y como elemento socializador y comunicativo. Esta dirección permite convertir el aula musical en un espacio educativo intercultural, gracias a que promueven el diálogo, por tanto, contribuirían a resolver las situaciones conflictivas que pudieran darse en el aula.

Otros autores como Sanfeliu y Caieta (2005) partieron de la música popular actual de cantautores como Manu Chao o Ismael Serrano, cuya temática principal se centra en la inmigración, la pobreza y en mensajes solidarios. Esta forma de acercarse a otras músicas claramente influenciadas por la música tradicional no occidental, supuso un primer paso para conocer la diferencia y reconocerse en ella; es decir, que podría dar la impresión de que se trata de prácticas multiculturales, pero al utilizarse otro tipo de música con mensajes “diferentes”, promovían un aula musical intercultural al favorecer el diálogo y la reflexión mediante el trabajo del texto de las canciones. En este tipo de prácticas no importaba que no se trabajase directamente el proceso creativo musical, ya que el estudio de las letras sí que suponía un enriquecimiento por los valores transmitidos. Este tipo de análisis, de reflexiones, contribuirá a la resolución de los problemas de integración del alumnado de otras

culturas, ya que no sólo “el autóctono” conocerá su cultura, sino que “el extranjero” conocerá la de acogida y podrá verse identificado en la otra.

Bravo y De Moya (2006) propusieron actividades destinadas a garantizar el conocimiento de otras manifestaciones culturales a través de la música, en la línea del trabajo multicultural porque no promueven el re-conocimiento y el intercambio que implicaría una práctica educativa intercultural. Como ya se comentó, este tipo de prácticas tratan de evitar situaciones conflictivas como podrían ser los problemas de racismo. Contrariamente a ese tipo de propuestas, González (2007) y Salido (2007) sí proponen actividades interculturales de una forma “consciente” porque estaban precedidas de una rigurosa contextualización teórica de los conceptos relacionados con la diversidad cultural y un posterior desarrollo de los niveles de concreción curricular de un modo totalmente intercultural (debe señalarse que algunas de las actividades comentadas utilizan la terminología muy libremente y catalogan como interculturales prácticas multiculturales). Sus actividades tenían como fin la mejora de los contactos sociales entre el alumnado de diferente procedencia. Estos autores contribuyen a paliar las carencias formativas iniciales del profesorado, problema que ya se comentó que caracteriza al profesorado español.

Molina (2007) propuso partir de la celeberrima metodología Orff para garantizar la integración sociocultural del alumnado, ya que consideraba que ésta se podía aplicar en diferentes culturas y países. Entre sus actividades destacaban las colectivas para trabajar el ritmo; pero adolecían de falta de referencias a la evaluación y a una organización que favoreciese el intercambio, aunque fuesen útiles para el trabajo intercultural al tratarse de actividades cooperativas y grupales. De nuevo se puede observar cómo a pesar de que las actividades puedan estar orientadas a evitar/resolver conflictos, su estructuración incompleta llevará a que no se pueda alcanzar una interculturalidad plena que resuelva la problemática social española (xenofobia y racismo por el desconocimiento de la alteridad cultural).

“La música nos une” fue una propuesta de experiencia intercultural de De Moya, Hernández y Hernández (2010) centrada en la canción popular. Casi todas las propuestas educativas inter y multiculturales parten del trabajo de la canción popular como mejor medio de favorecer el contacto cultural. No obstante, pese a la interesante utilización del trabajo cooperativo y de las TIC’s, las prácticas que proponen sólo pueden catalogarse como multiculturales porque se utiliza la canción popular como medio de conocer otras “opciones” culturales a través de la música. No debe olvidarse que, de acuerdo con las definiciones comentadas en epígrafes anteriores, el proceso educativo intercultural precisa del diálogo y del intercambio de experiencias; y son esos elementos los que llevan a resolver situaciones conflictivas derivadas del desconocimiento cultural.

La canción tradicional también fue el centro de atención en la propuesta de González (2010), que ofrecía una nueva “interpretación” de este recurso al incorporar la improvisación de letras y acompañamientos. Esta experiencia sí es interesante a nivel intercultural al invitar al análisis reflexivo mediante las comparaciones de elementos de las diferentes piezas y de la música tradicional autóctona. Precisamente, la reflexión cultural puede considerarse uno de los momentos más importantes del proceso educativo intercultural; puesto que ésta será extrapolable a la resolución de posibles conflictos en el aula mediante el diálogo.

Las actividades planteadas por la Asociación Jarit (2011) ofrecían un punto de vista multicultural, a excepción del taller de percusión que presentaba un planteamiento intercultural porque se invitaba a utilizar los conocimientos aprendidos para incorporarlos a la propia interpretación. Es decir, se intentaba favorecer el intercambio, la incorporación y la fusión cultural, a través de una actividad tan atractiva, divertida y educativa como es la interpretación instrumental. Esta situación no se observaba en el extenso dossier de Gómez (2011), que ofrecía una interesante perspectiva de las músicas del mundo desde las opciones clásica y popular, pero muy en la dirección de la educación multicultural al no plantear más que un conocimiento teórico e interpretativo de la partitura sin más (ni improvisación, etc.). Prácticas de este último tipo, no hacen sino mostrar lo que queda por hacer todavía en el ámbito formativo universitario, para que el futuro docente pueda maximizar los resultados socioculturales de su práctica docente.

En el año 2012 se observaron ciertos avances didácticos hacia la interculturalidad en el aula musical. Valenzuela (2012) cuenta con unidades didácticas centradas en favorecer el conocimiento de la música de las Islas Canarias desde un punto de vista reflexivo, tomando como punto comparativo otras manifestaciones populares que puedan resultar similares. De manera que, estaba intentando “invitar” al alumnado a la reflexión cultural y ese hecho es el que permitirá conseguir una situación intercultural en el centro educativo. Sólo con prácticas reflexivas y comparativas se podrá evitar el conflicto derivado del contacto cultural, así como sólo así se podrá favorecer la integración de otras culturas sin pérdidas por parte de la cultura “no autóctona”.

Ese mismo año, Cano, Sousa y el Claustro del CP Cardenal Cisneros de Camiñas realizaron unas propuestas interdisciplinares que presentaban el trabajo de actitudes interculturales mediante actividades musicales y de movimiento. Lo más interesante y útil (interculturalmente) de éstas, es que contaban con un laborioso proceso de evaluación. Las prácticas centradas en la atención a la diversidad cultural, también necesitan un proceso de evaluación; y, en este caso, éste permitió comprobar que las piezas musicales ya no estaban siendo interpretadas como elementos puntuales y aislados, sino que la educación intercultural a través de las diferentes asignaturas curriculares (Música) era considerada como algo factible dentro del desarrollo cotidiano del curso.

Debe señalarse que casi todas las actividades ya comentadas se desarrollaron como actuaciones puntuales de investigación o dentro de las denominadas jornadas interculturales o especiales. Esta situación no favorece la continuidad del proceso educativo intercultural y repercute negativamente en el desarrollo social, interpersonal y entre culturas. El único problema de las propuestas educativas interculturales musicales, es que tienen que integrarse completamente en el desarrollo cotidiano del aula. Tiene que empezar a abandonarse su casi exclusiva utilización puntual, ya que no son muchos los ejemplos en el sentido contrario a las comentadas en este epígrafe.

Conclusiones

La inexistente formación intercultural del profesorado de música se deja sentir en el seguimiento evaluativo, procedimental y actitudinal, de las supuestas propuestas musicales interculturales (Bernabé, 2013b). Hay que ser conscientes de que éste es uno de los principales problemas del profesorado, que se ve incapaz de responder a las necesidades del alumnado porque no cuenta con esa formación específica. Para solucionar este tipo de problemas que tienen que ver con la formación inicial, algunos centros como el CEP Lora del Río (2011) han recogido sus materiales interculturales para garantizar la información y la formación continua de sus docentes, y contribuir a mejorar la calidad del proceso educativo que no puede separarse de la realidad social (Moreno, 2010). Esas iniciativas deberían favorecerse y potenciarse, puesto que a pesar de que la formación inicial incluya los elementos comentados, la formación continua del docente debe ser una constante inamovible. Las baterías de actividades comentadas permiten llegar a la conclusión de que lo que se necesita es que éstas garanticen el diálogo, el intercambio, el conocimiento y el reconocimiento, que tan necesarios son, dada la situación globalizadora que caracteriza el mundo actual.

El uso indiscriminado e incorrecto de la terminología (Bernabé, 2013a) da lugar a que las intervenciones no ahonden en las posibilidades que tiene cada modelo educativo (multicultural e intercultural), y que los objetivos queden difuminados; es decir, no puede proponerse una comunicación intercultural si se defiende una pedagogía multicultural (Moya y García, 2001). Esa falta de formación lleva al docente a afrontar la diferencia como un reto negativo para esta sociedad globalizada, porque él mismo desconoce los recursos y posibilidades de la integración educativa de esa diversidad cultural. Esta situación se ve aumentada por la falta de formación en técnicas colaborativas y reflexivas (Palomares y González, 2012), que son fundamentales para desarrollar la interculturalidad que defiende no ha dejado de defender la legislación vigente desde finales del siglo XX e inicios del presente siglo XXI.

Resulta muy significativo que no se mencione el proceso de evaluación que se ha seguido en las diferentes propuestas comentadas en el epígrafe anterior. Ésta adquiere un gran protagonismo porque debe reflejar los diferentes objetivos y contenidos actitudinales, cuya adquisición supondrá el

inicio hacia una cultura compartida, re-construida y re-conocida. Así Herrera y Lorenzo (2007) consideran que los programas educativos denominados interculturales no presentan esa intención en la formación de conceptos, procedimientos, valores y actitudes; y son precisamente las cuestiones actitudinales las que más deben trabajarse para la consecución de una situación intercultural.

En la clase de música siempre deberá trabajarse en una doble dirección (Díaz e Ibarretxe, 2008): iniciar un camino reflexivo crítico sobre la propia identidad y desarrollar la capacidad de apreciar al otro a través de su música. Es decir que, para educar interculturalmente con la música no basta con introducir contenidos “exteriores”, sino que es necesario modificar los elementos característicos de la programación de aula para conseguir que ésta se convierta en ese espacio educativo intercultural ideal; aunque se precisa de una actuación global en diferentes ámbitos (Moreno, 2010) y con todos los agentes implicados en el proceso educativo. No debe olvidarse que educar es formar globalmente al alumnado para que pueda desarrollarse socialmente en cualquier lugar del mundo.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. R. (2001). La interculturalidad en el marco de las políticas educativas. Segunda Reunión Nacional de México, 11-14 noviembre.
- Alsina, P. (2006). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, N. (2002). Multiculturalismo e inmigración: retos ideológicos del siglo XXI. *Cuadernos electrónicos de Filosofía del Derecho*, 5. Extraído de: <http://www.uv.es/CEFD/5/alvarez.html>.
- Añón, M^a J. (2010). Integración: una cuestión de derechos. *Árbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 744, 625-638.
- Arriaga, C. (2005). Conexión entre los intereses musicales del alumnado y profesorado en primaria: datos para un acercamiento. *Musiker*, 14, 121-145.
- Azurmendi, M. (2002). Inmigración e identidad ciudadana. *Claves de razón práctica*, 128, 21-30.
- Barquín, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educación*, 44, 81-96.
- (2011). *La Educación Intercultural en el aula de Música. Unidades didácticas interculturales para Educación Primaria*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- (2012). Contextos pluriculturales, educación musical y Educación Intercultural. *El Artista*, 9, 190-214.
- (2013a). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Hekademos*, 13, 65-75.
- (2013b). Propuesta formativa intercultural para el docente musical. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 297-322.
- (2014). Improvisación musical y educación intercultural. *Música y Educación*, 7, 34-44.
- Bravo, R. y De Moya, M^a V. (2006). Multiculturalidad musical para las aulas del siglo XXI. *Ensayos*, 21, 131-139.
- Cabello, M^a J. y Rayón, L. (1998). En un aula de educación primaria: de la multiculturalidad con minúsculas a la cultura con mayúsculas. *Educación*, 22-23, 313-318.
- Cano, G., Sousa, Z. y Claustro CP Cardenal Cisneros de Camuñas (2010). *Una experiencia intercultural: el juego, la danza y otras actividades integradoras. Conductas observadas como consecuencia de la multiculturalidad*. Extraído de: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/EXPERIENCIA-2.pdf>.
- CEP Lora del Río (2011). *Catálogo de Material de Interculturalidad*. Lora del Río: Junta de Andalucía.
- De Moya, M^a V., Hernández, J. R. y Hernández, J. A. (2010). Experiencia intercultural en el aula “La música nos une”. *Música y Educación*, 84, 18-28.
- Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110.
- FETE-UGT (2009). *Convivir con el conflicto. Conflicto y convivencia en la escuela*. Madrid: Cyan, Proyectos y Producciones Editoriales.
- Gallego, C. I. y Gallego, M^a M. (2003). Interculturalidad en educación infantil y primaria con la música. *Filomúsica. Revista mensual de publicación en internet*, 37. Extraído de: <http://filomusica.com/filo37/interculturalidad.html>.
- García, F. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educación*, 43, 43-60.
- Gómez, R. (2011). *Música étnica, música intercultural un acercamiento en la Educación Primaria*. Extraído de: <http://www.eduinnova.es/monografias2011/mar2011/musica.pdf>.
- González, O. (2007). La agrupación instrumental de percusión en la escuela, elemento de socialización del alumnado. En Ortiz, M^a A. (coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela* (pp. 203-222). Granada: Universidad de Granada.
- (2010). Una experiencia de *currículum* musical intercultural. *Música y Educación*, 81, 18-33.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2007). Estudio Empírico del Proyecto sobre diferencias culturales y atención a la diversidad en el contexto escolar. En Ortiz, M^a A. (Coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela* (pp. 117-156). Granada: Universidad de Granada.
- JARIT (2011). *Recursos de Comunicación Intercultural*. Extraído de: http://www.jarit.org/wp-content/uploads/2011/12/catalogo_jarit.pdf.

- Jiménez, C. (2005). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Leiva, J. J. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Educación y Diversidad*, 3, 107-149.
- Linaza, J. L. (2006). Desarrollo, educación y exclusión social. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 241-252.
- Lorenzo, O., Herrera, L. y Fernández, J. (2004). Atención a la diversidad cultural en educación primaria: programa de intervención en el desarrollo del lenguaje y la socialización a través de actividades didáctico-musicales. *Boletín CIDE*, 170, 177-234.
- Molina, F. (2001). Educación, Multiculturalismo e Identidad. *OEI. Educación en valores. Sala de Lectura*. Extraído de: <http://oei.es/valores2/molina.html>.
- Molina, M. (2007). Música e integración social. *Filomúsica. Revista mensual de publicación en internet*, 80. Extraído de: <http://filomusica.com/filo80/integracion.html>.
- Montoro, M^a P. (2002). La música, una herramienta de entendimiento multicultural en la escuela. *Educación y futuro*, 7, 6-12.
- Moreno, M^a J. (2010). La interculturalidad en Educación Primaria. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 7, 115-132.
- Moya, A. y García, F. J. (2001). Los alumnos que viven en ambientes desfavorecidos: respuestas ¿especiales? *Educación*, 28, 205-212.
- Palomares, A. y González, A. C. (2012). La educación inclusiva del alumnado con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. *Educación*, 48(2), 267-283.
- Rincón, J. C. y Vallespir, J. (2008). El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural. *Revista de Educación*, 353, 415-441.
- Riviére, G. H. (2009). *La Museología. Curso de museología/textos y testimonios*. Madrid: Akal.
- Salido, M^a R. (2007). Los habitantes de la calle pentagrama. En Ortiz, M^a A. (coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela* (pp. 181-202). Granada: Universidad de Granada.
- Sanfeliu, A. y Caireta, M. (2005). *La música como instrumento de educación para la paz*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sin autor (2004). En busca del ritmo perdido. *Educación y Futuro*, 2, 1-7.
- Sin autor (2011). *Día de la Interculturalidad*. Extraído de: http://dl243.dinserver.com/hosting/carei.es/documentos//Dia_de_la_Interculturalidad.pdf.
- UNESCO (1982). *Declaración de Méjico sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales*. México D.F., 26/07/1982-06/08/1982.
- Valenzuela, M. E. (2012). *Vamos a conocer nuestra música. Unidad didáctica*. Extraído de: <http://www.bienmesabe.org/.../vamos-a-conocer-nuestra-musica-unidad-didactica>.

SOBRE LA AUTORA

María del Mar Bernabé Villodre: Licenciada en Historia del Arte y en Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical, Doctora en Teoría e Historia de la Educación, y Máster en Musicoterapia. Ha sido profesora en distintos centros educativos de la Comunidad Valenciana y de Baleares. Sus líneas de investigación son la educación intercultural, la didáctica musical y la didáctica de las ciencias sociales.

La cultura artística en la sociedad actual: un acercamiento a los conocimientos e intereses sobre el Arte de la población española

Myriam Ferreira Fernández, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España

Resumen: Este estudio pretende acercarse a los intereses y preferencias de la sociedad española actual hacia el mundo del Arte. Para ello, se intentan valorar los conocimientos generales de la población sobre Arte. Se analiza la presencia de la Historia del Arte en la enseñanza actual, así como qué peso tienen los libros sobre Arte publicados y leídos en el último año. Además, se recogen las estadísticas de los museos para valorar la presencia de los visitantes y las exposiciones más visitadas. Estos datos se cotejan con publicaciones sobre el tema, tanto en libros como en artículos académicos. La conclusión es que los conocimientos artísticos son limitados y eso orienta a los visitantes hacia manifestaciones artísticas preferentemente figurativas y avaladas ya por un prestigio previo, así como a retrospectivas muy publicitadas que se convierten en eventos, casi en espectáculos. Por eso, se propone una orientación más didáctica en las publicaciones y eventos artísticos, que vaya formando al espectador y aumentando así su interés por el mundo del Arte.

Palabras clave: arte, exposiciones, educación, cultura, estadísticas

Abstract: This article studies the interests and preferences towards Art of contemporary Spanish society. For that, general knowledge of population towards art is valued through an analysis of the presence of History of Art in today's education. Besides that, statistics about museums are studied to value the presence of visitants and the most visited expositions. These values are compared with publications about that issue, in books and in scholar articles. The conclusion is that knowledge about Art is limited and this is the reason why visitors choose exhibits of already famous artists and spectacular retrospectives which are almost a show. Therefore, a most didactic orientation in publications and artistic events is proposed, to teach spectators and increase their interest about the world of Art.

Keywords: Art, Expositions, Education, Culture, Statistics

Introducción

Una de las noticias culturales del año 2013 fue la exposición sobre Salvador Dalí que tuvo lugar en el Museo Reina Sofía de Madrid. Los medios de comunicación subrayaban que se trataba de la exposición más visitada de la historia de Madrid, los titulares hablaban de más de 700.000 visitantes, las imágenes mostraban colas de hasta 2 horas (ABC, 2013a, 2013b, 2014). El éxito de esta exposición parece mostrar que la población española tiene un gran interés por el Arte, por visitar exposiciones y por acudir a museos. Ahora bien, ¿es realmente así?

Este artículo intenta ofrecer una respuesta a esta pregunta. El Arte se considera uno de los valores fuertes de la cultura posmoderna, pero ¿es realmente un valor para la población? ¿Se considera algo esencial? Y en caso de que así fuera, ¿existe el mismo interés hacia todas las manifestaciones artísticas? ¿O hay algunas, como la citada exposición sobre Salvador Dalí, que atraen de una manera especial? Y si es así, ¿cuál es la razón de su éxito?

Las hipótesis de las que parte este estudio son las siguientes:

- Existe un interés por el Arte entre la población española actual.
- Este interés se dirige sobre todo hacia las exposiciones de renombre y protagonizadas por artistas prestigiosos.
- La razón de esta situación es que los conocimientos sobre Arte son muy escasos y por eso los referentes artísticos que se conocen son pocos.



- Estos conocimientos escasos se deben a la limitada presencia del Arte en la educación formal española y a las pocas facilidades para acceder a una educación informal sobre Arte.

Para comprobar la veracidad de estas hipótesis se ha propuesto un estudio teórico que analiza fuentes de diversa índole para ir respondiendo a cada una de estas cuestiones:

- Datos estadísticos, en su mayoría sobre temas culturales, de instituciones como el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Instituto Nacional de Estadística, el Instituto de Estudios Culturales, la Entidad de Gestión de Derechos de los Productores Audiovisuales, el Museo del Prado o la Fundación Gala-Salvador Dalí. Hay que señalar que se ha intentado encontrar en todos los casos las estadísticas más recientes, lo que hace que en algunos casos los datos se refieran a años diferentes, lo cual, por supuesto, puede producir algún tipo de sesgo en los resultados. En cualquier caso, la horquilla de años es muy pequeña (entre 2011 y 2014), por lo que las limitaciones no deberían ser significativas.
- Publicaciones y artículos académicos.
- Legislación, sobre todo en lo referente a los planes educativos.
- Ocasionalmente, se han utilizado fuentes menos rigurosas pero que sirven para ilustrar algunos aspectos concretos, como noticias de prensa, páginas web, etc. En esos casos, se indicará que se trata de fuentes no validadas, y los resultados que ofrezcan se aceptarán con la prudencia que requieren este tipo de fuentes.

Para empezar, nos plantearémos una pregunta: ¿es el Arte importante en nuestra época?

La época de la estética

Es bien sabido que el término “posmoderno” no se utilizó inicialmente en disciplinas como la Historia o la Sociología, sino en el Arte. Fue en 1870 cuando John Watkins Chapman, un pintor inglés de salón, se consideró a sí mismo como el precursor de “una pintura posmoderna”, más avanzada que la pintura “moderna” (la impresionista) (Vattimo, 2002, p. 140). Que un término artístico se acabe convirtiendo en el calificativo de una época parece revelar que esa época da una gran importancia al Arte.

Y, aparentemente, así es. Nuestra cultura actual ha dejado de lado la preocupación cuantitativa de la modernidad, donde predominaba lo racional y medible y daba importancia a la matemática y la física. La realidad ha dejado de ser el referente del pensamiento y la filosofía: no hay un interés por cómo son las cosas, por la verdad. En cambio, el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se centra en el estudio de las creaciones del hombre, en especial el lenguaje y las realizaciones artísticas. La Filosofía estudia las obras literarias y artísticas, la Metafísica deja paso a la Filosofía del lenguaje o la Estética (Filosofía de la belleza).

Ya Nietzsche, considerado precursor del pensamiento posmoderno, afirmaba que el Arte era “la actividad propiamente metafísica de esta vida”. Es decir, que para él el objeto de la Metafísica no era la realidad, sino el Arte: “toda la filosofía era para Nietzsche una filosofía del arte” (McNamara, 2012, párr. 23).

El otro precursor de la posmodernidad, Martin Heidegger, consideraba que el Arte era nada menos que el medio para interpretar el ente, la posibilidad de apertura al mundo (Hernández, 2009, p. 204).

También los propios teóricos de la posmodernidad hablarán de la importancia de la estética, como es el caso de Jean-François Lyotard, de la mano del cual,

la posmodernidad se instala en una nueva estética de lo “sublime” (...): Esta nueva estética instaura una preocupación inexistente hasta su llegada, se trata de investigar acerca del modo práctico sobre cómo expresar lo absoluto por medio de las artes. (Tros de Ilarduya, 2000, citada por Sosa Sánchez, 2009, p. 94)

Otros autores se referirán a este cambio de la realidad por el Arte como “el giro estético de la epistemología” (Vásquez Rocca, 2006, p. 45).

Sosa Sánchez resume estas ideas indicando que “el pensamiento propio de la segunda mitad del siglo XX suele considerar el mejor instrumento combativo para sus fines a los nuevos modos de expresión artística que reflejan e inducen la reflexión sobre estas cuestiones” (Sosa Sánchez, 2009, p. 94).

Por lo tanto, los pensadores de la época actual coinciden en la importancia de las manifestaciones artísticas para el conocimiento del mundo: son el objeto de conocimiento para la Epistemología, para la Metafísica, para la Ontología, para la Filosofía en general. Nuestra época posmoderna es la época de la estética.

Según estas afirmaciones, el conocimiento del Arte debería ser fundamental para las personas de la posmodernidad. De ahí que en este artículo nos planteemos: ¿el Arte es algo esencial para la gente de hoy en día? ¿Cuánto saben de Arte?

La presencia del Arte en la educación española

Frente a la importancia que el arte tiene en la cultura actual, los conocimientos que se tienen sobre el Arte, la Historia del Arte y la creación artística son muy limitados. Y la causa parece ser la escasa presencia que el Arte tiene en la enseñanza básica que se recibe hoy en día. En efecto, un análisis de la presencia del Arte en la educación española nos muestra que la enseñanza sobre Arte es escasa, está fragmentada y tiene un carácter auxiliar de otras disciplinas.

La enseñanza del Arte es escasa y fragmentaria

Podemos comprobar esta hipótesis analizando la presencia de la Historia del Arte en las materias de estudio. Para este trabajo, nos hemos centrado en la Educación Secundaria, una etapa en la que las enseñanzas se especializan y la educación se hace más reflexiva. Por ello, analizaremos el currículo oficial de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria).

En este Decreto, la mayor parte de las referencias al Arte se encuentran en dos materias: Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Educación Plástica.

La materia donde hay un mayor peso de la Historia del Arte es Ciencias Sociales. De hecho, uno de los objetivos de esta materia está específicamente dedicado al Arte:

7. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo. (Real Decreto 1631/2006, p. 704)

Sin embargo, la realidad es que los epígrafes dedicados al Arte son poco numerosos en los contenidos: únicamente 10, a lo largo de los cuatro años:

Tabla 1: Contenidos relacionados con la Historia del Arte en Ciencias Sociales (1º-4º ESO)

CURSO	BLOQUE	EPÍGRAFE
1º ESO	1	Conocimiento de los elementos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas más relevantes, contextualizándolas en su época.
		Valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar y colaborar en su conservación.
	3	Aportación de la cultura y el arte clásico.
2º ESO	1	Reconocimiento de elementos básicos que caracterizan los estilos artísticos e interpretación de obras significativas considerando su contexto.
		Valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar y colaborar en su conservación.
	3	La cultura y el arte medieval, el papel de la Iglesia.
Arte y cultura en la época moderna		
4º ESO	1	Reconocimiento de los elementos básicos que configuran los principales estilos o artistas relevantes de la época contemporánea, contextualizándolos en su época e interpretación de obras artísticas significativas.
		Aplicación de este conocimiento al análisis de algunas obras relevantes.
	3	Arte y cultura en la época contemporánea.

Fuente: Información adaptada del Real Decreto 1631/2006.

Además, hay que señalar que estos contenidos se relacionan especialmente con el área de Historia, la cual no se imparte con continuidad, sino intercalada con la Geografía. En concreto, la enseñanza de la Historia se reparte en tres momentos distintos: Historia antigua (en la primera mitad del primer curso), Historia medieval (en la segunda mitad del segundo curso) e Historia moderna y contemporánea (en el cuarto curso). De este modo, el hecho de que los contenidos se transmitan en materias diferentes, en cursos diferentes y de una manera parcial hace que se pierda la continuidad entre ellos y que los conocimientos lleguen de manera fragmentada y poco ordenada.

En Educación Plástica, el Arte también tiene una gran importancia *a priori*, ya que también se le dedica uno de los objetivos generales de la materia: “Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas utilizando diversos medios de expresión y representación”. Incluso uno de los cinco bloques en los que se divide la materia es la “Lectura y valoración de los referentes artísticos”. Sin embargo, los contenidos que se relacionan con esos objetivos no son muchos. Entre 1º y 3º de la ESO solo se dedica un bloque, el 5º, a la “Lectura y valoración de los referentes artísticos”. En 4º de la ESO, por su parte, ni siquiera se dedica un bloque a esta temática, aunque en cada uno de los bloques se incluye un apartado dedicado al “reconocimiento y lectura de imágenes de diferentes periodos artísticos” y que se van aplicando al diseño y la publicidad, al vídeo y multimedia... Nuevamente nos encontramos con una visión fragmentaria.

Por otro lado, es llamativo que en los criterios de evaluación no se aboga por el conocimiento de Historia del Arte, sino por la lectura de imágenes, por la determinación de valores plásticos y estéticos y por la aceptación y respeto hacia las obras de los demás. Y en el único epígrafe en el que se habla de diferenciar los distintos estilos y tendencias de las Artes visuales, el criterio de evaluación no es intelectual sino sensorial: la finalidad sería *valorar, respetar y disfrutar* el patrimonio histórico y cultural.

Es evidente que este acercamiento hacia las imágenes es algo positivo, ya que estimula un conocimiento de la Historia del Arte y la relación de ésta con la Historia, la sociedad... Sin embargo, si este acercamiento no se corresponde a unos conocimientos simultáneos sobre los conceptos y los estilos artísticos, acaba por quedar descontextualizado y se convierte más en un conocimiento intuitivo y emocional que en un fundamento sólido que permita la comprensión de las manifestaciones artísticas.

Por último, el Arte está también presente en otras materias no relacionadas directamente con esta disciplina, como son Latín, Historia y cultura de las religiones e incluso Matemáticas. De todos modos, como es lógico, estas asignaturas no tienen la finalidad de transmitir conocimientos artísticos, por lo que su presencia es tangencial y, principalmente, ilustrativa de otros conocimientos.

Tabla 3: Contenidos relacionados con la Historia del Arte en Latín, Historia y cultura de las religiones y Matemáticas

LATÍN		
CURSO	BLOQUE	EPÍGRAFE
4º ESO	4	La mitología en la literatura y en las artes plásticas y visuales
		Valoración del papel de Roma en la historia de Occidente, respeto por la herencia de su patrimonio arqueológico, artístico literario e interés por la lectura de textos de la literatura latina.
HISTORIA Y CULTURA DE LAS RELIGIONES		
CURSO	TEMA	EPÍGRAFE
1º a 3º ESO	1	Valorar las manifestaciones culturales y artísticas y las tradiciones religiosas como parte del patrimonio
MATEMÁTICAS		
CURSO	BLOQUE	EPÍGRAFE
3º ESO	4	Reconocimiento de los movimientos en la naturaleza, en el arte y en otras construcciones humanas

Fuente: Información adaptada del Real Decreto 1631/2006.

La presencia de estos temas en asignaturas tan diversas pretende, probablemente, que los alumnos asuman una de las competencias que articulan el currículo: la competencia cultural y artística.

Sin embargo, estas fugaces referencias no permiten que esta competencia se concrete en unos contenidos estructurados y coherentes.

La educación en Bachillerato no llena esa laguna. Historia del Arte es una materia optativa de la opción de Humanidades y Letras, así como del Bachillerato Artístico. Sin embargo, es bastante frecuente que esta opción sea poco escogida: sin preparación previa, asimilar todos los conocimientos de Historia del Arte en un único año no parece asequible. De hecho, es la única materia de las que se pueden escoger en la PAU que no se ha cursado en ninguno de los cursos previos.

Los autores especializados que han estudiado este tema han llegado a las mismas conclusiones: “A pesar de que en los últimos años las manifestaciones y la formación artística tienen cada vez mayor peso y demanda en la sociedad, la presencia de la Historia del Arte en la Educación Secundaria Obligatoria es relativamente escasa” (Gómez Carrasco, Molina Puche y Pagán Grau, 2013, p. 70).

La enseñanza del Arte tiene un carácter auxiliar

El otro problema que plantea la transmisión de los contenidos de Historia del Arte es que se suelen plantear como una disciplina auxiliar de la Historia, sin un carácter protagonista por sí misma.

Es habitual que los epígrafes dedicados a la Historia del Arte, en los libros de texto, se coloquen al final de los temas, como una especie de final visualmente más atractivo y ligero que la parte narrativa dedicada a la Historia. Esta distribución tiene dos problemas: por un lado, si los profesores tienen poco tiempo no llegan a explicar esos temas, y por otro, el Arte se acaba reduciendo a una forma bonita de ilustrar la Historia.

Profesores que han estudiado este tema señalan que es frecuente que “los docentes expliquen esta materia de forma superficial, ya que visualmente en el manual siempre aparece al final del tema y como un elemento auxiliar. Algo similar ocurre con las actividades” (Gómez Carrasco *et al.*, 2013, p. 84). La consecuencia, indican, es que “en nuestro sistema educativo el papel de los contenidos histórico artísticos tradicionalmente se han utilizado como subsidiarios de la Historia (Gonzalbes, 1995) o como una simple ampliación de la enseñanza de la Historia (Calaf, 1996)” (Gómez Carrasco *et al.*, 2013, p. 70).

Las posibilidades de una educación informal en Arte

Aunque en la educación reglada la presencia del Arte es tan limitada, podríamos suponer que sería posible adquirir conocimientos sobre Arte por otros medios. Al fin y al cabo, si el Arte es tan importante, aunque no esté muy presente en la educación, podría estarlo en otros medios que permitirían que la gente adquiriese conocimientos sobre Historia del Arte, aunque fuese de un modo informal. Para comprobarlo, hemos estudiado la difusión y recepción de los siguientes medios: los libros publicados sobre Arte, las revistas especializadas en Historia del Arte, los programas de televisión sobre Historia del Arte, las visitas a exposiciones y museos y las consultas de las webs y redes sociales de los museos.

Libros publicados sobre Arte

El análisis de las estadísticas sobre este tema revela que los libros sobre Historia del Arte se editan poco, se compran menos y se leen aún menos.

En cuanto a la edición de libros, podemos comprobar que los libros publicados sobre Arte, aunque no sean los menos numerosos, son bastante inferiores a los de Ciencias Sociales y Ciencias Aplicadas, y muchísimo menos que los de Literatura.

La tendencia, además, es a la reducción en la publicación: como podemos ver, entre 2012 y 2013 la producción de libros sobre Artes se redujo en más de un 13%. Una disminución que se une a la que se venía dando en años anteriores y que ya estaba afectando al subsector del Arte:

Tabla 4: Número de títulos por tema. Año 2013. Clasificación UNESCO simplificada

	Total Títulos	Porcentaje	Variación interanual (%)
TOTAL	56.435	100	-18,99
Literatura	18.743	33,21	-13,56
Ciencias Sociales (Educación, Economía, Derecho...)	9.160	16,23	-23,09
Ciencias Aplicadas (Medicina, Ingeniería, Tecnología,...)	8.714	15,44	-19,78
Artes (Artes plásticas y gráficas, Música, Deportes,...)	5.570	9,87	-13,74
Geografía e Historia	3.657	6,48	-26,65
Filosofía, psicología	2.748	4,87	-18,82
Ciencias Puras (Matemáticas, Ciencias Naturales)	2.632	4,66	-30,48
Religión, teología	2.190	3,88	-10,43
Generalidades	1.796	3,18	-19,24
Filología	1.225	2,17	-36,46

Fuente: INE, 2014, p. 2 (el recuadrado es nuestro).

Tabla 5: Tirada media por subsectores de edición, 2010-2011

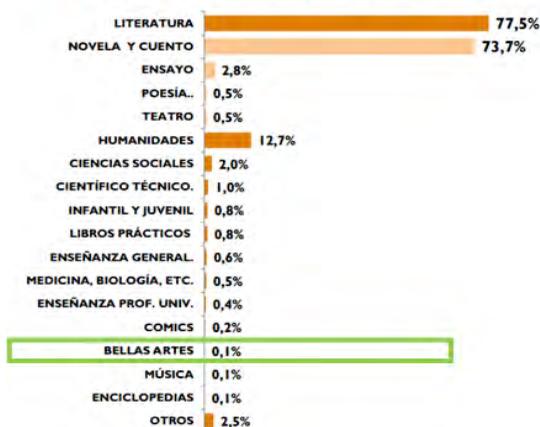
	2010	2011	%Variación
Generalidades	797	733	-8,0
Filosofía, psicología	1.452	1.089	-24,6
Religión, teología	1.833	1.514	-21,1
Ciencias sociales	1.019	797	-21,8
Ciencias puras	1.475	1.578	+7,0
Ciencias aplicadas	1.629	1.297	-20,4
Artes	1.375	1.093	-20,5
Filología	2.452	2.150	-12,3
Literatura	2.515	1.657	-34,1
Geografía e historia	1.808	1.753	-3,0
TOTAL	1.734	1.345	-22,4

Fuente: Observatorio de la lectura y el libro, 2013, p. 28 (el recuadrado es nuestro).

Si este dato es poco halagüeño, el análisis de los hábitos de lectura es aún más descorazonador, como muestra el estudio de Hábitos de Lectura de 2012, publicado en 2013 por el Ministerio de Cultura. Aunque no existe una categoría sobre Historia del Arte como tal, podemos observar lo más similar, que serían los libros dedicados a Bellas Artes. Y solo el 0.1 de los encuestados había leído recientemente un libro sobre Bellas Artes:

Figura 2: Últimos libros leídos según materias

¿Cuál era la materia del último libro leído?



Fuente: Federación de gremios de editores de España, 2013, p. 51.

Podemos consultar otra fuente de información, menos fiable pero también ilustrativa, como es la lista de libros más vendidos de una de las cadenas de librerías más extendida: la Casa del Libro. Si hacemos una búsqueda de los libros sobre Arte más vendidos, nos encontraremos estos resultados:

Tabla 6: Libros más vendidos de la sección Arte (enero 2014)

1.	El mundo de Lovely Pepa - Alexandra Pereira Romero
2.	100% Naty - Nati Abascal y Vicente Gallart
3.	Monasterios - Miguel Sobrino Gonzalez
4.	1 Sillaparamibolso - Silvia Navarro
5.	Nuevo Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro - Betty Edwards
6.	La Parisina: Guia del estilo - Sophie Gachet e Ines De La Fressange
7.	100% Naty Abascal (Ebook) - Nati Abascal Y Vicente Gallart
8.	Técnicas de Maquillaje profesional y caracterización - Irma de la Guardia
9.	La Historia del Arte - E. H. Gombrich
10.	Dialogo con navegante - Mario Vargas Llosa y Jose Tomás
11.	Catedrales: las desconocidas biografías de los grandes templos de España - Miguel Sobrino
12.	Juan Belmonte, Matador de Toros: su vida y sus hazañas - Manuel Chaves Nogales
13.	El camino del artista - Julia Cameron
14.	Amanece, que no es poco - Jose Luis Cuerda Martinez
15.	¿Que estás mirando?: 150 años de Arte Moderno en un abrir y cerrar de ojos - Will Gompertz
16.	El Arte en la Baja Edad Media Occidental: arquitectura, escultura y pintura - Esther Alegre Carvajal
17.	Curso Diseño Gráfico - Anna María López López
18.	Iconografía de los Santos - Juan Carmona Muela
19.	El guión (2ª Ed.) - Robert Mckee
20.	Historia del Arte Clásico en la Antigüedad - Cruz Martínez De La Torre
21.	1001 películas que hay que ver antes de morir - VV.AA.
22.	Iconografía Cristiana: guía básica para estudiantes - Juan Carmona Muela
23.	Arte de las Grandes Civilizaciones Antiguas: Egipto y Próximo Oriente - Inmaculada Vivas Sainz, Cruz Martínez De La Torre y Consuelo Gómez López
24.	Las cuatro estaciones de Eugenia Silva - Eugenia Silva
25.	Iconografía Clásica: guía básica para estudiantes - Juan Carmona Muela

Fuente: Información adaptada de Casa del Libro, 2014.

Esta tabla nos demuestra que:

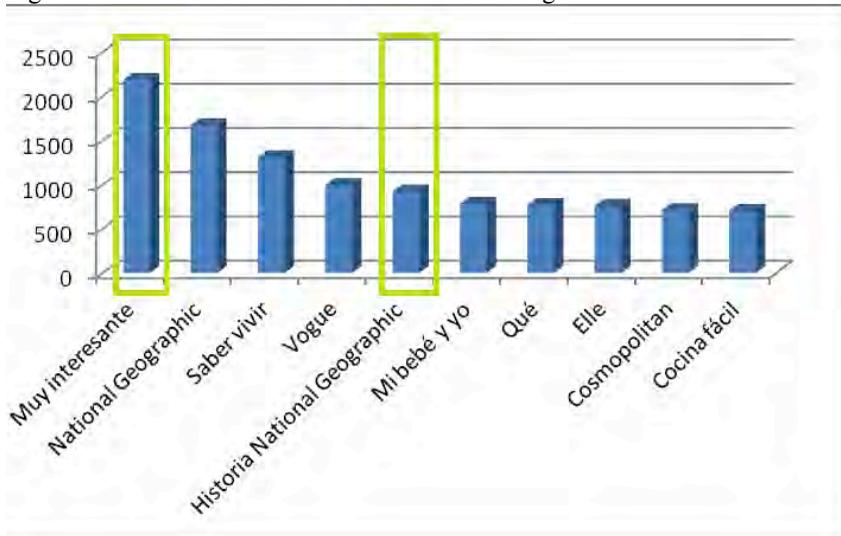
- Los libros más vendidos no están relacionados con la Historia del Arte, sino con la estética entendida como cuidado personal, belleza y moda.
- Los primeros libros que encontramos en la lista de más vendidos (nº 3 y nº11) son libros visualmente muy llamativos, con grandes ilustraciones, más que obras descriptivas y narrativas (*Monasterios*, *Catedrales*)
- El primer libro propiamente dedicado a la Historia del Arte es un volumen clásico: *La Historia del Arte* de Gombrich (nº9). Este libro ha tenido una gran difusión por su carácter narrativo y su fácil comprensión. No es una obra para expertos, sino para acercar el mundo del Arte al gran público de una manera agradable y asequible. Esas son las mismas características de otra obra, mucho más reciente, pero que va camino de convertirse en el complemento natural del libro de Gombrich: *¿Qué estás mirando?*, de Will Gompertz (nº15), dedicado al Arte contemporáneo, pero que ha tenido una gran difusión por su fácil comprensión y su tono ameno.
- El resto de libros sobre Historia del Arte (nº16, 20 y 23) son manuales de Universidad (en concreto, de la UNED) junto con obras de consulta para cualquier estudiante de Historia del Arte, fundamentalmente los dedicados a la iconografía (nº18, 22 y 25). Es de suponer que las personas que lo adquieren son en su mayoría estudiantes universitarios.

Por todo ello, hay que concluir que salvo alguna excepción, existe una falta de interés por los libros especializados de Historia del Arte. Se trata de algo comprensible debido a la escasa formación artística de la población: la falta de conocimientos previos hace que no se busquen manuales especializados, salvo por parte de las personas que se dedican a ello. Y cuando se busca un libro sobre Arte, se intenta que sea comprensible y entretenido, como ocurre con las obras de Gombrich y Gompertz.

Revistas especializadas en Arte

Un análisis de las publicaciones periódicas nos demuestra que las revistas más difundidas son de carácter más divulgativo que científico, por lo que las revistas suelen tener un carácter más generalista que específico. Por esa razón, entre las revistas más vendidas no encontramos publicaciones específicamente sobre Arte, sino revistas de carácter cultural que incluyen contenidos relativos al Arte. Aun así, el primer dato es prometedor: entre las cinco revistas de tirada mensual más vendidas encontramos dos de las citadas revistas de carácter cultural: *Muy Interesante* e *Historia National Geographic*.

Figura 3: Revistas de tirada mensual más leídas según número de lectores / mes



Fuente: Información adaptada de AIMC, 2014, p. 8 (el recuadrado es nuestro).

A pesar de que esta gran difusión resulta esperanzadora, hay que reconocer que estas revistas de tirada mensual tienen una difusión mucho menor que las revistas de carácter semanal, y sobre todo las denominadas “revistas femeninas”. Una comparación en términos absolutos muestra las diferencias en la tirada y difusión entre unas y otras (Figura 4).

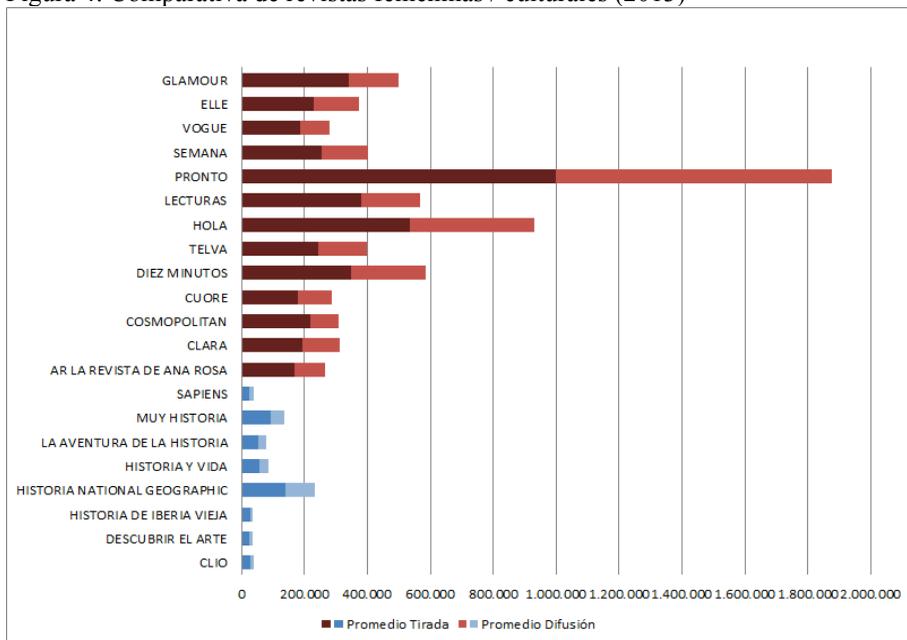
Podemos concluir que, aunque esta medición nos revela un mayor interés por el Arte y la cultura que otros parámetros estudiados, la difusión de estas revistas sigue sin mostrar un interés prioritario por el Arte, además de que muestra que se prefieren las fuentes de información asequibles y atractivas, aunque sean superficiales, que publicaciones con una mayor seriedad y profesionalidad.

Programas sobre Arte en televisión

Nuevamente, en este caso es difícil encontrar programas dedicados exclusivamente a la Historia del Arte, por lo que nos fijaremos, a modo de orientación, en los programas culturales, en los que en ocasiones se incluyen contenidos sobre Arte, que se emiten en televisión. El Informe sobre el Panorama Audiovisual en 2012 revela que el tiempo dedicado a los programas culturales es bastante elevado e incluso ha ido aumentando en los últimos años:

Sin duda, esto se corresponde con el empeño desde los poderes públicos por difundir contenidos culturales y formativos a través de la televisión.

Figura 4: Comparativa de revistas femeninas / culturales (2013)



Fuente: Información adaptada de OJD, 2014.

Figura 5: Minutos diarios dedicados por las cadenas convencionales a cada género (2012)

Minutos diarios dedicados por las cadenas convencionales a cada género

Género	2007	2008	2009	2010	2011
Religiosos	5	5	4	5	9
Culturales	199	200	196	206	231
Información	260	256	254	291	305
Miscelánea	302	263	239	196	172
Infoshow	26	17	20	26	22
Concursos	74	88	89	52	52
Deportes	83	88	76	77	55
Taurinos	6	5	3	4	20
Musicales	32	34	41	59	84
Ficción	396	402	405	400	372
Prog. ventas	21	15	36	43	57
Otros	6	10	23	23	4

Fuente: Berrendo Pérez; Serrano Fernández; Ballesteros Vicente y Encinas Puebla, 2012, p. 29 (el recuadrado es nuestro).

Sin embargo, esta presencia no se corresponde con las tendencias de los espectadores: entre los 100 programas con más audiencia de 2011, no hay ninguno dedicado al Arte, ni ninguno con carácter cultural (Berrendo Pérez *et al.*, 2012, p. 30-32). Por lo tanto, la presencia de esta programación no contribuye apenas a difundir los conocimientos artísticos, ya que su público es minoritario.

Visitas a Museos y exposiciones:

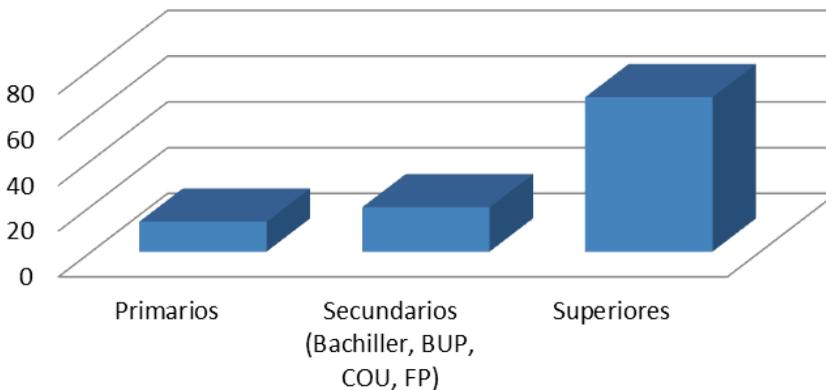
Otra forma de adquirir conocimientos sobre Arte podrían ser las propias visitas a los museos y exposiciones, ya que estos suelen tener un carácter pedagógico que facilita la transmisión de conocimientos a los visitantes. Sin embargo, también respecto a esta posibilidad vamos a encontrar dos inconvenientes: uno es que las personas que suelen visitar estos museos y exposiciones ya tienen una formación y unos conocimientos, y el otro es que la orientación pedagógica en los museos de Bellas Artes suele ser bastante limitada.

Respecto a la primera observación, podemos comprobarla al revisar el perfil de visitantes de los museos: en su mayoría, suelen ser personas con una formación superior. Rodríguez Sánchez (2011, p. 26), en su estudio sobre visitantes a museos, señala que el 45% de los visitantes a los museos son universitarios. El estudio del Museo del Prado es aún más contundente: el 67,5% de los visitantes en 2012 tenía estudios superiores, un 19,4%, estudios secundarios y un 13,1%, contaba solo con estudios primarios o no tenía estudios (Instituto de Estudios Culturales, 2012, p. 10). Es decir, que la mayor parte de la población que acude a los museos tiene un nivel educativo alto. En cambio, cuanto menores son los conocimientos sobre Arte, menos frecuentes son también las visitas a los museos (ver Figura 6).

Por otro lado, indicábamos también que para aquellas personas que acuden a los museos, la posibilidad de adquirir unos conocimientos en ellos es menos frecuente de lo que debería ser. Joan Santacana indica que, mientras que los museos de Historia suelen apoyarse en una cuidada escenografía y los de Ciencias naturales son punteros en el uso de programas interactivos, “en los museos de Arte el visitante puede hallarse frente a objetos o piezas carentes de elementos de intermediación” (Santacana, 2006, p. 125). El autor señala que la mayoría de Museos de Arte, salvo raras excepciones, prescinden de elementos de mediación o de interpretación, en muchos casos porque habitualmente se postula que “el Arte se explica por sí solo”. Y añade:

Quienes sostienen esta aseveración creen que para exponer arte sólo es necesario colocar a la entrada de la sala o del museo una breve reseña biográfica del maestro o de la escuela y pequeñas cartelas junto a cada obra en las que, de forma sucinta, aparecen las medidas, la técnica y quizás el año en que la obra fue ejecutada. (Santacana, 2006, p. 125)

Figura 6: Visitantes del Museo del Prado por nivel de formación



Fuente: Información adaptada de Instituto de Estudios Culturales, 2012, p. 17.

Incluso aunque estas cartelas sean algo más elaboradas, su eficacia suele ser reducida. Will Gompertz, autor como hemos dicho de una de las publicaciones sobre Arte más vendidas en el último año, ironiza en uno de sus capítulos sobre:

los comisarios de los museos, quienes acostumbran a redactar en un lenguaje bastante pomposo esos textos incomprensibles que suelen acompañar los folletos y paneles de las exposiciones. En el mejor de los casos, la jerga del tipo “incipientes yuxtaposiciones” o “praxis pedagógica” desconcierta a los

visitantes; en el peor, los humilla y los confunde, y hace que la gente se aleje del arte de por vida. (Gompertz, 2013, p 215)¹

La consecuencia es obvia: según Rodríguez Sánchez, la medición del tiempo que los visitantes pasaban ante un panel reflejaba un tiempo máximo de 12 segundos y el promedio de 3 segundos (Rodríguez Sánchez, 2011, p. 26)².

No parece, por lo tanto, que se pueda confiar en que las visitas a los museos y exposiciones supongan un cambio decisivo en los conocimientos artísticos de la población.

Visitas a webs y redes sociales de museos

El último aspecto que podemos analizar es la búsqueda de información por parte de los usuarios en las páginas web y redes sociales de los museos. Se trata de un aspecto ciertamente importante, por un lado por la importancia que las tecnologías de la comunicación tienen hoy un día, y por otro lado porque la mejor manera de formarse en Historia del Arte es a través de las imágenes, a las cuales se accede como medio más sencillo a través de estas tecnologías. Sin embargo, se trata de un aspecto difícil de medir, ya que no es fácil disponer de la información sobre visitantes a las webs de los museos, por ejemplo. Por ello, se ofrecen unas pinceladas sobre este aspecto, que puede ser ampliado y completado en futuros estudios.

Sobre el número de visitantes a webs de museos, podemos fijarnos en un caso paradigmático: el Museo del Prado, con una web muy desarrollada y cuidada. El último dato que tenemos sobre los visitantes a su página web es de 2011 (Museo Nacional del Prado, 2012). En ese año, se cifraba en 4.188.816 los visitantes a la web del museo, lo cual no es un número muy elevado: solo los visitantes presenciales en ese año fueron 2.911.767. Es decir, el número de personas que consultaron la web es solo un 30% mayor que los que visitaron el museo presencialmente.

Es bastante probable que este número haya aumentado en los últimos años, pero ha costado tiempo que la población se acostumbrara a visitar las webs de los museos. Y tal vez la razón sea la propia actitud de los museos, cuya presencia en Internet fue tardía e incluso reticente. Badell y Térmens (2013) comentaban, a propósito de los museos de Cataluña aunque es fácilmente extrapolable, que “la incorporación de las TIC y de las redes sociales ha sido muy lenta” (párr. 3). Y lo mismo indicaban Fernández Burgueño y Celaya (2009), quienes señalaban que venían detectando desde 2006 “un cierto recelo y miedo en el sector cultural ante el uso de las nuevas tecnologías sociales” (p. 7). Incluso recientemente, Badell y Térmens (2013) ofrecen un dato significativo: “en España, de los más de 1.500 centros museísticos públicos y privados existentes, solamente un 1,6 % utiliza aplicaciones móviles”. Y en otro estudio reciente (Fernández Burgueño y Celaya, 2013), analizando los seguidores de Facebook y Twitter de 12 museos diferentes (incluidos los grandes museos estatales, como el Museo del Prado y el Reina Sofía), se calculó que el número total de seguidores era de 1.249.891 (63% en Facebook y 37% en Twitter). Solamente las personas que acudieron presencialmente al Museo del Prado ya eran casi el triple (Ayuntamiento de Madrid, 2012).

Son unos datos incompletos, sin duda, pero aunque muestran una evolución positiva, hay que reconocer que reflejan que, en cuanto a la Historia del Arte, tampoco Internet es una fuente de consulta y seguimiento extendida y generalizada entre la población.

¹ Según Gompertz, la causa sería que los comisarios de las exposiciones, para mantener su prestigio, no escribirían para los visitantes sino para sus colegas, lo que acaba llevando a que estos folletos sean redactados “para un puñado de expertos en un lenguaje que solo los entendidos del mundo del arte podrían comprender” (p. 216).

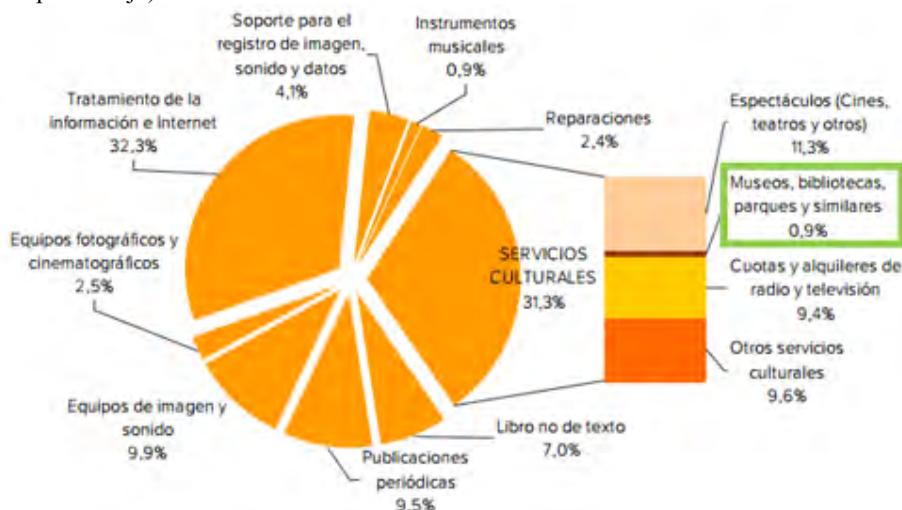
² Hay que precisar que esta medición se llevó a cabo, no en un museo de Bellas Artes, sino en un Museo de Ciencias Naturales, según una publicación de Julio Pérez publicada en 1995.

El interés por el Arte

De todo lo dicho anteriormente se desprende que los conocimientos artísticos son muy escasos y difíciles de subsanar. Por ello, surge la pregunta: con un nivel de conocimiento tan bajo ¿hay un interés por el Arte?

Lo primero que se aprecia es que, realmente, el Arte no ocupa un lugar destacado entre las prioridades de la población actual. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), “en 2012, el gasto de los hogares en bienes y servicios culturales ascendió a 13.371,1 millones de euros y representa el 2,6% del gasto total estimado en bienes y servicios”. Y de ese gasto en bienes y servicios culturales, solo un 0.9% estaba dedicado a Museos, bibliotecas, parques y similares es de un 0.9%. Eso supone un gasto anual de 6.6 € anuales... por familia³.

Figura 7: Gasto de los hogares en bienes y servicios culturales por tipo de bienes y servicios. 2012 (En porcentaje)



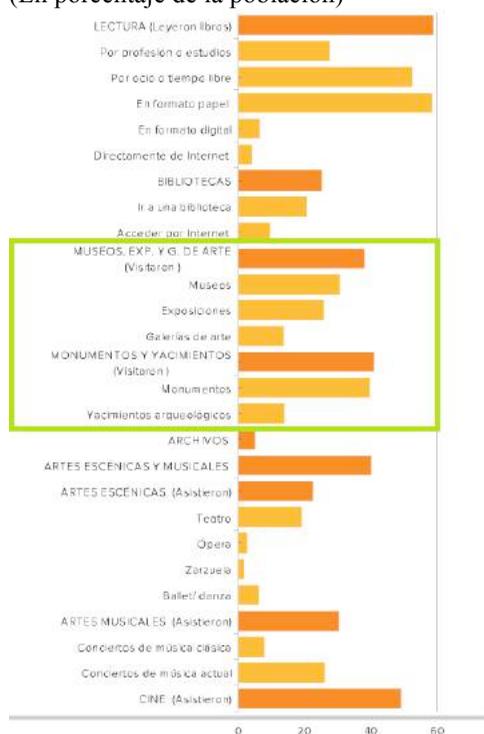
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 28 (el recuadrado es nuestro).

Sin embargo, el análisis de otras estadísticas revela que, aunque el gasto invertido en el Arte es mínimo, sin embargo la asistencia a estos museos es mayor. Como se ve en las estadísticas de personas que realizaron actividades culturales entre 2010 y 2011, casi el 40% de la población visitó Museos, exposiciones y Galerías de Arte, y más del 40% visitó Monumentos y yacimientos arqueológicos. Una cantidad superior a la de personas que fueron a una biblioteca, casi igual a la de personas que fueron a Teatros y Musicales y conciertos, y no muy alejada de la de personas que fueron al Cine (que se aproxima al 50%).

La conclusión es que se trata de una actividad a la que no se dedica dinero —es significativo, por ejemplo, que en 2013 el 53% de las personas que visitaron el Museo del Prado lo hicieron gratuitamente (Museo Nacional del Prado, 2013)—, pero que sigue practicándose. De hecho, el número de visitantes a los museos ha ido incrementándose de año en año durante los últimos tiempos:

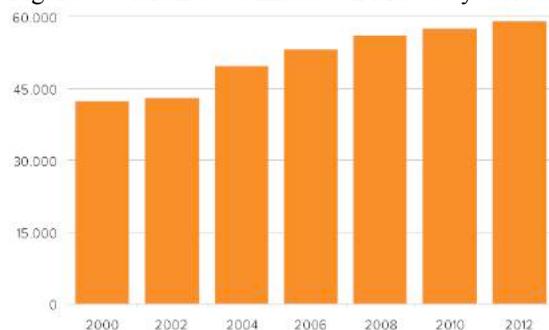
³ El gasto medio por hogar vinculado a la cultura fue de 738,9 euros y el gasto medio por persona se situó en 288,7 euros. Por lo tanto, el gasto en Museos, bibliotecas y similares serían 6,6501 € (el 0.9 de esos 738,9 €) y el gasto personal se situaría en 2,5983 € (el 0.9% de 288.7 €).

Figura 8: Personas que realizaron determinadas actividades culturales en el último año. 2010-2011 (En porcentaje de la población)



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 33 (el recuadrado es nuestro).

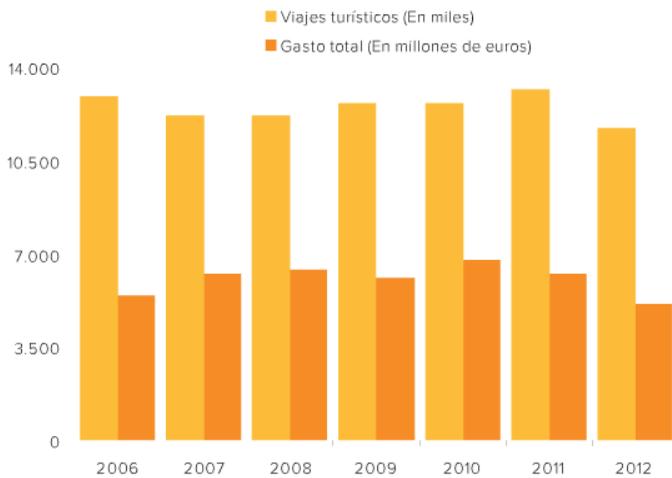
Figura 9: Visitantes estimados en Museos y Colecciones Museográficas (en miles)



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 33.

Otras estadísticas nos ofrecen conclusiones similares: los viajes turísticos realizados por motivos culturales rondan los 12 millones de desplazamientos, una cifra que incluso aumentó hasta 2011 a pesar de la crisis, aunque sufrió una disminución en 2012:

Figura 10: Viajes de residentes en España realizados principalmente por motivos culturales



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 31.

Esta publicación indica también que “en el 50,7% de los viajes de residentes en España se realiza algún tipo de actividad cultural, cifra que asciende al 61,7% si el viaje es motivado por ocio, recreo o vacaciones” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 31).

Por lo tanto, vemos que la población acude cada vez más a viajes con un carácter cultural y a visitas a museos y exposiciones, aunque intentando que esto no suponga un desembolso económico importante. Y este dato nos muestra ya un interés de la población por el Arte, al que se le puede añadir el interés por las revistas mensuales de carácter cultural que hemos citado previamente.

Incluso podemos adivinar el interés por el mundo del Arte por otro dato, aunque con un carácter menos riguroso: las listas de libros más vendidos. En estas listas podemos ver cómo muchos de los *best-sellers* de los últimos tiempos incluyen tramas, más o menos protagonistas, relacionadas con el mundo del Arte. En diciembre de 2013, entre los 10 libros más leídos, dos de ellos se incluían en esta categoría: *El francotirador paciente* de Arturo Pérez Reverte e *Inferno*, de Dan Brown (Casa del Libro, 2014b). De hecho, ambos escritores han incluido tramas artísticas en muchas de sus novelas: Dan Brown en *El código da Vinci*, *Ángeles y Demonios* o *El símbolo perdido*, Arturo Pérez Reverte en *La tabla de Flandes* o *El pintor de batallas*. Libros a los que se pueden añadir otros clásicos *best-sellers* como *Los pilares de la tierra* de Ken Follet, *El nombre de la rosa* de Umberto Eco y *La joven de la perla* y *La dama del unicornio* de Tracy Chevalier, así como, más recientemente, *El salón de ámbar* de Matilde Asensi, *El ladrón de arte* de Noah Charney o *The Monuments Men* de Robert M. Edsel.

¿Por qué existe este interés por el Arte? Podemos aventurar una explicación. Como indicábamos al principio, la Historia del Arte se transmite en la educación como una disciplina, auxiliar de la Historia, pero estéticamente agradable, lo que hace que se valore como algo positivo. Además, como indicábamos, materias como la Plástica ponen sus objetivos en apreciar y disfrutar el Arte, aunque no se pretenda conocerlo ni comprenderlo. Eso hace que el Arte se considere algo interesante, bonito y enriquecedor. Y por eso las manifestaciones artísticas como exposiciones, museos, visitas a ciudades y monumentos o lecturas de novelas con argumentos relacionados con el Arte atraen la atención de la población.

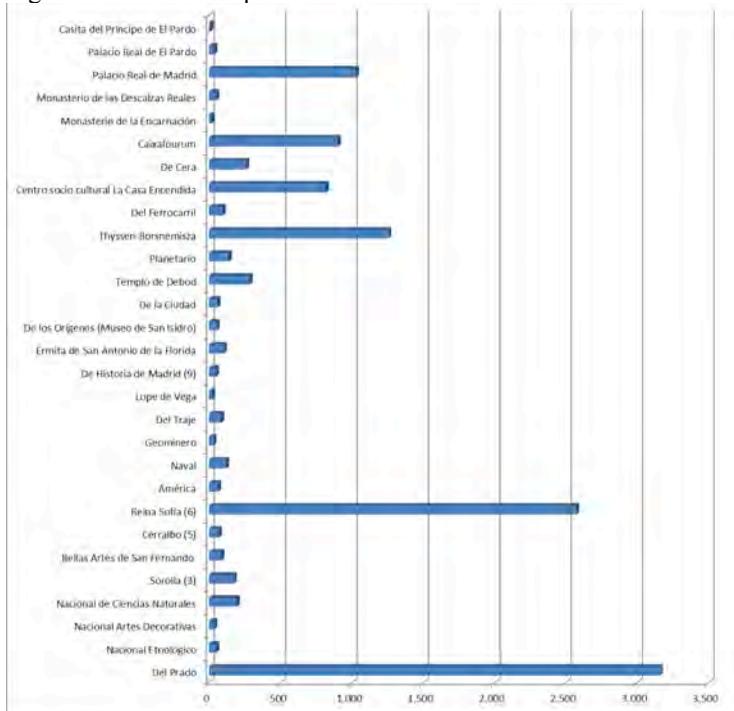
Asumiendo, de este modo, que sí existe un interés por el Arte, surge otra pregunta: ¿se valora por igual cualquier manifestación artística? ¿O hay unas preferencias?

Lo que interesa del Arte

Como hemos ido señalando, los artistas y obras conocidos por el público son más bien pocos y muy concretos. Por un lado, el Arte se ha utilizado para ilustrar manuales de materias como Historia, la Plástica o la Religión, por lo que se conocen sobre todo obras famosas que se suelen utilizar en imágenes. Por otro lado,

el escaso tiempo dedicado a esta materia hace que no se permita una profundización en la misma, por lo que solo se conoce lo más representativo: los autores más famosos y los estilos más significativos. Y serán estos nombres, estilos y obras significativos los que atraigan el interés de la mayor parte de la población.

Figura 11: Visitantes que acudieron a Museos de Madrid en 2012



Fuente: Información adaptada de Ayuntamiento de Madrid, 2012.

Una muestra de esto la tenemos, por ejemplo, en el análisis de la población que visita los museos. Si nos centramos en los museos de Madrid, veremos que los más visitados son los que tienen un mayor prestigio: el Museo del Prado, el Museo Reina Sofía y el Museo Thyssen Bornemisza. A estos tres hay que añadir el Caixaforum, que se encuentra geográficamente muy cercano a estos tres museos y que, hasta fechas recientes, tenía el aliciente de ser gratuito. De Patrimonio Nacional también hay un monumento que atrae casi todas las visitas: el Palacio Real. El número de visitantes en otros museos y sitios de interés es muy inferior a los de estos tres museos. En 2012, en total, el 75% de los visitantes acudieron a los cinco museos mencionados, quedando otra cuarta parte que se reparte en todos los demás museos de la ciudad.

Por lo tanto, es evidente que se acude a visitar lo más conocido, lo que más prestigio tiene y lo que, por lo general, está más valorado. No se corre el riesgo de visitar algo más desconocido o menos oído.

Un ejemplo: Dalí: todas las sugerencias poéticas y todas las posibilidades plásticas

Y esto nos lleva nuevamente a la gran exposición sobre Dalí que comentábamos al inicio. El éxito de esta exposición se explica en gran medida por la fama del pintor Salvador Dalí, así como por el atractivo de algunas de las obras expuestas:

- Dalí es un artista muy valorado. Por un lado, es fácilmente identificable, tanto su persona como sus obras. Por otro lado, el hecho de ser un artista español hace que en la educación se insista más en su figura que en otros artistas surrealistas, como Magritte o Ernst, por ejemplo. Y otra razón de su éxito es su propio estilo: figurativo (lo que hace que no sea rechazado por ser un artista abstracto), técnicamente complicado por la precisión de su dibujo y su magnífico tratamiento de la luz (lo que hace que no sea

considerado un artista “farsante”), y que capta con precisión los referentes oníricos, mucho más que cualquier automatismo gráfico de carácter abstracto, o incluso que el estilo desordenadamente infantil de Miró. Dalí se reconoce, se admira y se comprende (al menos en parte).

Tal vez por todo ello, no se puede decir que el interés por Dalí haya surgido con motivo de esta exposición, sino que sigue siendo uno de los artistas que más visitantes atraen de modo habitual. De hecho, durante el pasado 2013, el Museo Dalí de Figueras recibió un total de 1.333.430 visitantes, más, por ejemplo, que el Museo Thyssen, a los que hay que añadir que el Castillo Gala Dalí de Púbol recibió 136.744 visitantes y la Casa-museo Salvador Dalí de Portlligat recibió 110.343 visitantes (Fundación Gala-Salvador Dalí, 2014).

- Las obras expuestas abarcaban un amplio arco cronológico de la obra de Dalí, y además contaban con el atractivo de incluir algunas de sus obras más conocidas, como *La persistencia de la memoria*, *El Ángelus de Millet*, *Sueño causado por el vuelo de una abeja alrededor de una granada un segundo antes de despertar* o *Las tentaciones de San Antonio*, así como obras conservadas en Estados Unidos y nunca expuestas en España como *Niño geopolítico observando el nacimiento del hombre nuevo* (Museo Reina Sofía, 2013).

La exposición sobre Dalí era una exposición de un artista icónico en la que se exponían obras icónicas, y eso hizo que su visita se convirtiera en una cita indispensable para un gran número de personas.

A esto hay que añadir el hecho de que se trata de una exposición retrospectiva, un fenómeno tan llamativo que incluso un teórico de la posmodernidad, como es Zygmunt Bauman, ha valorado en su análisis sobre el mundo actual estas exposiciones. Según él, las grandes exposiciones, consideradas como eventos, logran recuperar la atracción de las obras de Arte que han acabado por ser “tediosamente familiares”:

Recordemos cómo las obras de Matisse, Vermeer, Picasso y otros han recobrado su “capacidad de divertir” con esas magnas y únicas retrospectivas: acontecimientos muy anunciados, festivos, casi carnavalescos, de los que todos hablan y hacia los que peregrinan masas de personas. Y compárese el entusiasmo suscitado por esas exposiciones excepcionales con el discreto interés que muestran los visitantes “normales” de esos museos en los que, todos los días, pueden contemplarse obras maestras.

Para llegar a ser un objeto de deseo, convertirse en una fuente de sensaciones, poder tener, en otras palabras, relevancia para los que viven en la postmoderna sociedad de consumidores, el fenómeno del arte debe manifestarse ahora como acontecimiento. (...) Es en esta modalidad del acontecimiento excepcional, en la sensación única y precedera, donde los coleccionistas de sensaciones postmodernos sitúan los objetos a los que prestan atención. (Bauman, 2007, p. 21-22)

El análisis de Bauman es certero, aunque en este caso hay que tener en cuenta el atractivo que ejerce Salvador Dalí y que ya hemos comentado. El alto número de visitantes en sus colecciones permanentes no permite hablar de un “discreto interés” fuera de las grandes exposiciones.

Por otro lado, para ampliar el análisis de Bauman, podríamos añadir dos causas más que explicarían el éxito de estas retrospectivas:

- Nos encontramos en una sociedad rápida, acelerada, donde el tiempo no es mucho y además hay un afán, casi obsesivo, por aprovecharlo al máximo. En este sentido, una retrospectiva tiene un gran aliciente: la posibilidad de ver un gran número de obras maestras en un periodo de tiempo muy breve.
- Como indica Bauman, estas retrospectivas son acontecimientos festivos que atraen a miles de personas, lo cual hace que la visita a una exposición se convierta en un acto social. Y en nuestra cultura actual lo social tiene un peso decisivo, por lo que la posibilidad de acudir a un lugar donde va tanta gente y compartir con otros esa experiencia resulta mucho muy atractiva.

Conclusión

Este estudio ha permitido comprobar la veracidad de las hipótesis enunciadas al inicio. Se ha confirmado que los conocimientos sobre el Arte de la población española son muy escasos, debidos a la deficiente formación en Historia del Arte que existe hoy en día en la educación formal e informal. Una de las consecuencias de esa escasez es el poco peso que las visitas a museos tienen en la economía familiar. Otro, la casi nula lectura de obras especializadas en Historia del Arte o el escaso seguimiento de programas dedicados a la cultura en televisión. Por último, otra consecuencia que hemos señalado es la preferencia por aquellos artistas, obras y museos que tienen un prestigio consagrado. No se quiere arriesgar: es tan poco el tiempo y dinero que se dedica a visitar museos que no se desea malgastar en algo cuyos resultados son inciertos. Se prefiere acudir a aquellos espacios que ya cuentan con un prestigio que garantiza que la visita será un éxito.

Por otro lado, llamativamente, los intereses sobre Arte de la sociedad son claramente superiores a los conocimientos. Los libros de Arte que tienen un carácter divulgativo se venden incluso después de 50 años de su publicación. Las novelas que incluyen tramas artísticas suelen convertirse en *best-sellers*. Las visitas a los museos se incrementan año a año. Las exposiciones de artistas consagrados atraen a cientos de miles de visitantes. El turismo se convierte cada vez más en un turismo cultural.

La actual sociedad, muy volcada hacia lo audiovisual, valora la importancia del Arte, que supone un complemento a la educación impartida hoy en día, fundamentalmente lingüística y lógico-matemática. Por eso, necesita de un mayor conocimiento sobre Arte: una mayor presencia en la educación, libros sobre Arte con un carácter menos especializado y más divulgativo y asequible,... Y sería muy deseable una orientación más didáctica de los museos y exposiciones, ya que se ha visto que son una realidad muy atractiva para el público, posiblemente porque permiten un encuentro directo con las obras, algo importante en una sociedad que valora mucho las experiencias directas. En cualquier caso, los medios didácticos tienen que adaptarse a la población: no se puede pretender que sean folletos y paneles, con letra apretada y oscuramente escritos, los que faciliten la información y en cambio sí se puede apostar por herramientas que permiten unos conocimientos más personalizados, como las *apps*, por ejemplo.

Sea como sea, se hace necesario transmitir conocimientos artísticos de una manera adaptada a la sociedad actual. Un mayor conocimiento sobre el Arte lleva a un mayor interés. Por lo tanto, si se puede ampliar el conocimiento artístico de la población, crecerá también el interés hacia las manifestaciones artísticas.

REFERENCIAS

- AIMC (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación) (2014). *Resumen general. Estudio General de Medios*. Recuperado de <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html> (consultado a 8 de julio de 2014)
- Ayuntamiento de Madrid (2012). *Áreas de información estadística: Visitantes por museos y titularidad*. Recuperado de <http://www-2.munimadrid.es/CSE6/control/seleccionDatos?numSerie=2010300010> (consultado a 8 de julio de 2014)
- Badell, J.I. y Térmens Graells, M. (2013). Iniciativas de difusión de calidad en Internet de los museos y las colecciones museográficas de Cataluña. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 31. Recuperado de <http://bid.ub.edu/es/31/badell2.htm>
- Bauman, Z. (2007). *Arte ¿líquido?* Madrid, España: Sequitur.
- Berrendo Pérez, O., Serrano Fernández, J.A., Ballesteros Vicente, A. y Encinas Puebla, E. (2012). *Panorama audiovisual 2012*. Madrid, España: EGEDA (Entidad de Gestión de Derechos de los Productores Audiovisuales). Recuperado de http://www.egeda.es/documentos/PANORAMA_AUDIOVISUAL_2012.pdf
- Casa del Libro (2014a). *Descubre los libros más vendidos. Arte*. Recuperado de <http://www.casadellibro.com/libros/arte/> (consultado a 25 de enero de 2014)
- (2014b). *Descubre los libros más vendidos*. Recuperado de <http://www.casadellibro.com/libros-mas-vendidos/20> (consultado a 25 de enero de 2014)
- EFE (14 de agosto de 2013). La exposición de Dalí, la más visitada de la historia. *ABC*. Recuperado de: <http://www.abc.es/cultura/arte/20130814/abci-exposicion-dali-visitada-historia-201308141714.html>
- Federación de Gremios de Editores de España (2013). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*. Recuperado de http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/Habitos_lectura_2012.pdf (consultado a 25 de enero de 2014)
- Fernández Burgueño, P. y Celaya, J. (2013). *Estudio: Visibilidad de los museos en la web 2.0*. Recuperado de <http://www.abanlex.com/wp-content/uploads/2009/11/Estudio-Visibilidad-de-los-museos-en-la-web-2.pdf> (consultado a 3 de septiembre de 2014)
- Fundación Gala-Salvador Dalí (2014). *Memoria de Actividades 2013*. Recuperado de: http://www.salvador-dali.org/es_noticias.php?ID=244&CATEGORY2=27 (consultado a 8 de julio de 2014)
- Gómez Carrasco, C.J., Molina Puche, S., Pagán Grau, B. (2013). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 69-88.
- Gompertz, W. (2013). *¿Qué estás mirando? 150 años de arte moderno en un abrir y cerrar de ojos*. Madrid, España: Taurus.
- Hernández, B. (2009). Posmodernidad y obra de arte: de Heidegger a Vattimo. *Revista de Filosofía*, 65, 189-205.
- Instituto de Estudios Culturales (2012). *Museo del Prado. Caracterización de los visitantes*. Madrid: España, Ministerio de Industria, Energía y Turismo.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Estadística de la Producción Editorial. Año 2013*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np834.pdf> (consultado a 8 de julio de 2014)
- McNamara, R. (2012). En torno a la existencia de una Estética nietzscheana; del arte como expresión superior de la “voluntad de poder” en Heidegger. *Observaciones filosóficas*, 14. Recuperado de <http://www.observacionesfilosoficas.net/esteticanietzscheana.htm>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Anuario de estadísticas culturales 2013*. Madrid, España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Recuperado de http://www.mcu.es/estadisticas/docs/capitulos_graficos/AEC2013/AEC_2013.pdf
- Museo Nacional del Prado (2012). *El Museo del Prado en cifras. Ejercicio 2011*. Recuperado de <https://www.museodelprado.es/sala-de-prensa/noticias/noticia/browse/9/volver/72/>

- actualidad/el-museo-del-prado-en-cifras-ejercicio-2011/ (consultado a 3 de septiembre de 2014)
- (2013). *Visitantes en 2013*. Recuperado de https://www.museodelprado.es/uploads/media/Nota_visitantes_2013.pdf (consultado a 8 de julio de 2014)
- Museo Reina Sofía (2013). *Dalí, todas las sugerencias poéticas y todas las posibilidades plásticas*. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/notas-de-prensa/dossier_dali_museo_reina_sofia_1.pdf (consultado a 8 de julio de 2014)
- Observatorio de la lectura y el libro (2013). *El sector del libro en España. 2011-2013*. Recuperado de http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/Sector_Libro_2011_13_sept13.pdf (consultado a 8 de julio de 2014)
- OJD (Oficina de Justificación de la Difusión) (2014). *Información y Control de Publicaciones. Medios controlados*. Recuperado de <http://www.introl.es/medios-controlados/> (consultado a 8 de julio de 2014)
- Pulido, N. (05 de enero de 2014). Datos de visitantes a museos. *ABC*. Recuperado de: <http://www.abc.es/cultura/arte/20140102/abci-datos-visitantes-museos-201401021514.html> (consultado a 25 de junio de 2014)
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf> (consultado a 8 de julio de 2014)
- Rodríguez Sánchez, K. (2011). Estudio de los visitantes a los museos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (2), pp. 1-37. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/estudios-visitantes-museos-rodriguez.pdf.
- Santacana Mestre, J. (2006). Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* (5), 125-132.
- Sosa Sánchez, R.P. (2009). La Posmodernidad y su reflejo. *Arte, individuo y sociedad*, 21, 89-98.
- Valera, D. (07 de agosto de 2013). Dalí desborda el Reina Sofía. *ABC*. Recuperado de: <http://www.abc.es/cultura/20130806/rc-dali-desborda-reina-sofia-201308060732.html> (consultado a 25 de junio de 2014)
- Vásquez Rocca, A. (2006). El Giro Estético de la Epistemología; La ficción como conocimiento, subjetividad y texto. *Aisthesis*, 40, 45-61.
- Vattimo, G. (2002). *La posmodernidad a debate*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

SOBRE LA AUTORA

Myriam Ferreira Fernández: Doctora en Historia del Arte por la Universidad de La Rioja (2008). Coordinadora Académica del Grado de Humanidades y Profesora de Historia del Arte en la Universidad Internacional de La Rioja.

Ecologizar: caminhos para a ecopolítica planetária

Sydney Cincotto Junior, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil

Resumo: Criamos uma sociedade amparada na ideia de desenvolvimento e dominação da natureza. Vivemos sob as ameaças do poder nuclear, da degradação da biosfera, da extinção de múltiplas formas de vida e, talvez, do próprio planeta. Frente à devastação dos ecossistemas, assistimos nas últimas décadas o desabrochar da consciência ecológica, dos grupos ambientalistas e da economia sustentável; ainda assim ineficazes para lidar com a crise ecológica do presente. Superar a agonia planetária requer da humanidade um pensamento ecologizado. Podemos observar na obra de Michel Serres os argumentos filosóficos adequados à formulação de uma ecopolítica global em contraponto à política de desenvolvimento, mesmo que sustentável. Em diálogo com o pensamento complexo de Edgar Morin, ecologizar implica ultrapassar as limitações redutoras e disjuntoras do paradigma de simplificação que coloniza o pensamento contemporâneo. O pensamento ecologizado se abre para as vias regeneradoras do conhecimento sobre o homem na relação consigo, com a sociedade, com a natureza e o cosmos.

Palavras-chave: complexidade, ecopolítica planetária, pensamento ecologizado

Abstract: We created a society based on the idea of development and dominance upon the nature. We live under the threats of the nuclear power, the degradation of the biosphere, the extinction of the multiple life forms and, maybe, of the planet itself. Faced by the devastation of the ecosystems, we have been observing during the last decades the unfolding of the ecological awareness, the environmental and the sustainable economy, nevertheless ineffective to deal with the ecological crisis of the present. The overcoming of the planetary agony requires humanity to have an ecologized thought. We can observe in Michel Serres' work the philosophical arguments that are adequate to the formulation of a global ecopolitics in counterpoint to the development policy, even if sustainable. Dialoguing with Edgar Morin's complex thought, ecologizing implicates to surpassing the reductionist and disjunctives limitations of the simplification paradigm that colonizes the contemporary thought. The ecologized thought opens up to the renewing paths of the knowledge about man in the relation with himself, the society, the nature and the cosmos.

Keywords: Complexity, Planetary Ecopolitics, Ecologized Thought

Diante da crise

Os problemas ambientais que afetam o Sistema-Terra, decorrentes do modelo insustentável de desenvolvimento tecnoeconômico, têm mobilizado governos e amplos setores da sociedade global na busca de soluções a fim de evitar a morte dos ecossistemas e uma possível falência da biosfera. No final dos anos 60 os ecólogos alertam sobre os perigos que as contaminações dos solos, das águas e do ar representam para o futuro das sociedades. A conscientização crescente sobre o problema da degradação do meio-ambiente pela ação humana impulsiona o movimento ambientalista e fortalece o discurso em defesa da natureza. A publicação do *Relatório Meadows*¹ e a Conferência de Estocolmo², ambas de 1972, são marcos dessa tomada de consciência. O nosso ano I da era ecológica³?

¹ Relatório encomendado pelo Clube de Roma e intitulado *The limits to growth* alerta sobre os limites do crescimento e propõe que a humanidade busque soluções sustentáveis para as futuras gerações. Há edição brasileira.

² Primeira Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano, realizada pela ONU. Os *Princípios da Declaração de Estocolmo* embasaram as discussões futuras sobre desenvolvimento e meio-ambiente.

³ Referência ao artigo intitulado *L'an I de l'ère écologique*, de Edgar Morin, originalmente publicado em 1972 no *Le Nouvel Observateur*. Em suma, o artigo trata da superação do modelo cartesiano e da dupla necessidade de elaboração de uma metateoria e de uma nova prática para lidarmos com a realidade complexa do mundo. Aponta para a necessidade de uma tomada de consciência ecológica, de uma ecologia generalizada, que implique na religação natureza e cultura. Posteriormente, serviu de título ao livro publicado na França, em 2007, com uma compilação de textos de sua autoria sobre ecologia.



Desde então, diferentes segmentos do movimento ambientalista vão aos poucos se consolidando, ganhando destaque na sociedade e conquistando espaço político. Em *O Ecologismo dos pobres*, Martínez Alier (2011), divide em três esses movimentos que marcam o discurso dos ecologistas. O primeiro, e o mais antigo deles, é denominado *culto ao silvestre* ou *culto à vida selvagem*; suas ações estão especialmente direcionadas ao conservacionismo dos ecossistemas e à proteção dos ambientes naturais das ações exploradoras do mercado. Nomeada *evangelho ou credo da ecoeficiência*, a segunda corrente defende o desenvolvimento sustentável por meio da redução do impacto ambiental por tecnologias limpas de reaproveitamento, reciclagem ou reutilização dos recursos naturais e dos resíduos. Conhecida como *movimento de justiça ambiental* ou *ecologismo dos pobres*, a terceira corrente é a que mais se destaca atualmente, engloba os críticos à ideia de crescimento econômico, por ser este o fenômeno indutor dos conflitos ambientais e das desigualdades sociais. Com pontos de vista distintos sobre os problemas ecológicos, esses segmentos do movimento ambientalista têm contribuído para o avanço do debate e obtido algumas conquistas políticas em escalas local e global. É crescente no cenário mundial a presença do *movimento de justiça ambiental*, na medida em que os ecossistemas vêm sendo manipulados, subjugados e devastados por um processo civilizatório regido pela tríplice ação: globalização-ocidentalização-desenvolvimento, comprometida com a lógica do crescimento econômico.

Edgar Morin (2013) ressalta que o caráter ambivalente desse triplo fenômeno, simultaneamente positivo e negativo, no atual contexto de globalização neoliberal, contribui para a amplificação dos efeitos negativos e a crise ecológica acaba por retroalimentar crises de todas as ordens na sociedade ao mesmo tempo em que é retroalimentada por elas. A crise ecológica do presente não existe separadamente das crises políticas, econômicas, sociais, éticas e humanitárias que atravessamos. Em um contexto policrítico os conflitos tendem a se acentuar num movimento crescente, da mesma forma que a incompreensão sobre suas possíveis causas e soluções. Os problemas ecológicos são planetários, não estão encerrados dentro de determinadas fronteiras, é comum que alcancem a totalidade da biosfera. Desde que tomamos conhecimento deles aceitamos seus aspectos metanacional e global. A tomada de consciência ecológica é ao mesmo tempo uma tomada de consciência planetária que nos religa à biosfera. A história da humanidade e seu destino estão entrelaçados à história da Terra e seu futuro.

Questão de ordem mundial, os problemas ecológicos como o aquecimento global⁴, o buraco na camada de ozônio⁵ e a redução da biodiversidade⁶ são tratados no âmbito das relações diplomáticas por meio de dispositivos políticos e jurídicos de governança global. As rodadas de negociações que ocorrem nos fóruns e conferências organizados pela ONU são sempre marcadas por conflitos de interesses em nome da soberania dos Estados. Em *A desgovernança mundial da sustentabilidade*, Veiga (2013) trata dessas complexas relações demonstrando o quanto são inconciliáveis as proposições da *governança global do desenvolvimento*⁷ em relação à *governança ambiental global*⁸. A primeira concebe o desenvolvimento através da lógica clássica do crescimento econômico como indutor do desenvolvimento social, mas sem levar em conta a biosfera na sua complexidade; e a segunda, preocupada em salvaguardar a natureza, aceita fazê-la contanto que não comprometa o desenvolvimento socioeconômico das nações. O pensamento presente nos fóruns de governança

⁴ Para saber mais sobre o aquecimento global leia o relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas – IPCC intitulado: *Impactos, Adaptação e Vulnerabilidade às Mudanças Climáticas*, relatório disponível em http://www.ipcc.ch/publications_and_data/ar4/wg2/es/spsmb.html

⁵ Para conhecer as diretrizes relacionadas à proteção da camada de ozônio que devem ser adotadas pelos governos signatários, acesse os documentos: *Convênio de Viena para a Proteção da Camada de Ozônio*, disponível em espanhol, http://ozone.unep.org/new_site/sp/vienna_convention.php e o *Protocolo de Montreal*, disponível em espanhol, http://ozone.unep.org/new_site/sp/Treaties/treaties_decisions-hb.php?sec_id=5

⁶ Para saber mais sobre as degradações dos ecossistemas e da biodiversidade leia o relatório: *Panorama da Biodiversidade Global 3*, disponível para download em português, <http://www.cbd.int/doc/publications/gbo/gbo3-final-pt.pdf>

⁷ Congrega os fóruns da ONU responsáveis na elaboração de metas e projetos para a superação das desigualdades sociais através do desenvolvimento econômico das sociedades.

⁸ Congrega os fóruns da ONU por áreas temáticas (florestas, biodiversidade, camada de ozônio, oceanos etc.) responsáveis na elaboração de protocolos e medidas protetivas do meio-ambiente.

global, regido por uma racionalidade fechada e fragmentada, descontextualiza os problemas de ordem socioeconômica das questões ambientais e vice-versa. “Precisamos tentar repudiar a inteligência cega que nada vê além de fragmentos separados e que é incapaz de ligar as partes ao todo, o elemento e seu contexto; que é incapaz de conceber a era planetária e de apreender o problema ecológico” (Morin, 2011, p.43).

Os desentendimentos são ainda maiores quando confrontadas a posição dos Estados e corporações econômicas com a posição dos representantes da sociedade civil. Na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável – RIO+20, realizada em 2012, as proposições da declaração oficial denominada *O Futuro que Queremos*⁹ destoam da *Declaração da Cúpula dos Povos por Justiça Social e Ambiental*. A Declaração da ONU explicita logo no início que o desenvolvimento sustentável só pode ser alcançado com o equilíbrio entre as três dimensões: prosperidade econômica, justiça social e qualidade ambiental.

Tal formulação não é bem vista fora dos meios estatais e corporativos, pois atrela a sustentabilidade ao crescimento econômico, busca harmonizar os fundamentos clássicos do mercado com os ideais ecológicos; equação improvável de se obter. A ideia das três dimensões do desenvolvimento sustentável criada por John Elkington¹⁰ não só emplacou no discurso oficial da RIO+20, como já havia sido acatada no meio empresarial como um mantra: “Para ser sustentável o desenvolvimento deve ser economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente correto.” (Boff, 2012, p.43). Outra crítica à Declaração é a ênfase dada à economia verde¹¹, que busca em nome da ecoeficiência e das três dimensões do desenvolvimento sustentável manter o crescimento, mas sem por em risco a estrutura do sistema econômico atual, adaptando-o tecnologicamente a um modelo de produção limpa. Ao contrário disso, na *Declaração da Cúpula dos Povos por Justiça Social e Ambiental*¹² vingaram os ideais presentes no ecologismo dos pobres, denunciando as injustiças socioambientais a cargo dos interesses do mercado.

Nos últimos quarenta anos, o movimento crescente de conscientização sobre os problemas ecológicos que ameaçam a biosfera contribuiu para a criação e organização dos movimentos ambientalistas, para a ratificação de convenções e protocolos internacionais de proteção/preservação da natureza, para o fomento da ciência em prol do meio-ambiente, e para a difusão da ideia de responsabilidade social no meio empresarial, como também contribuiu para uma miríade de ações pontuais como a reciclagem, o reflorestamento, a despoluição, a descontaminação, a educação ambiental na linha do *pensar global e agir local*. A mensagem ecológica se espalhou pela sociedade por múltiplas atitudes e distintos meios; mesmo assim a degradação da biosfera e a ameaça de morte

⁹ “Afirmamos, portanto, a necessidade de uma melhor integração dos aspectos econômicos, sociais e ambientais do desenvolvimento sustentável em todos os níveis, e reconhecemos as relações existentes entre esses diversos aspectos para se alcançar o desenvolvimento sustentável em todas as suas dimensões.” Em *O Futuro que Queremos*, documento disponível para download em português, <http://www.rets.org.br/?q=node/1795> - acesso em 04 de maio 2014.

¹⁰ Autor do livro *Cannibals with forks: the triple bottom line of 21st century business*, publicado em 1997, no qual cunhou o conceito *triple bottom line*, conhecido como o tripé da sustentabilidade ou os três pés: *profit* (lucratividade), *planet* (qualidade ambiental) e *people* (justiça social). Integra a lista dos cinquenta mais importantes livros em sustentabilidade publicada por Visser (2012).

¹¹ A economia verde pretende substituir a economia marrom, poluidora, por uma economia limpa, contanto que o consumo e o crescimento econômico se mantenham. Suas diretrizes se encontram na declaração *O Futuro que Queremos*, capítulo III: *A economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza*, disponível na versão em português, <http://www.rets.org.br/?q=node/1795>

¹² “As instituições financeiras multilaterais, as coalizações a serviço do sistema financeiro, como o G8/G20, a captura corporativa da ONU e a maioria dos governos demonstraram irresponsabilidade com o futuro da humanidade e do planeta e promoveram os interesses das corporações na conferência oficial. A Rio+20 repete o falido roteiro de falsas soluções defendidas pelos mesmos atores que provocaram a crise global. (...) A dita ‘economia verde’ é uma das expressões da atual fase financeira do capitalismo que também se utiliza de velhos e novos mecanismos, tais como o aprofundamento do endividamento público-privado, o superestímulo ao consumo, a apropriação e concentração das novas tecnologias, os mercados de carbono e biodiversidade, a grilagem e estrangeirização e as parcerias público-privadas, entre outros.” Em *Declaração da Cúpula dos Povos por Justiça Social e Ambiental*, documento disponível para download em português, <http://riomais20sc.ufsc.br/files/2012/09/DOCUMENTOS-FINAIS-DA-CUPULA-DOS-POVOS-NA-RIO-20-POS-JUSTI%C3%87A-SOCIAL-E-AMBIENTAL.pdf> - acesso em 04 de maio 2014.

coletiva da humanidade, conduzidas pela tríplice ação globalização-ocidentalização-desenvolvimento, persistem em nosso processo civilizatório:

- Estamos longe de conter o aquecimento global; a emissão de gases de efeito estufa tem produzido alterações em distintos ecossistemas, como a aceleração do degelo das calotas polares e dos picos nevados; o derretimento do solo congelado, o permafrost¹³, parece inevitável; o branco antes eterno, agora é cada vez mais efêmero. Continuaremos a emití-los?
- Fenômenos climáticos extremos tornam-se frequentes onde eram extemporâneos e eventuais em regiões onde eram inexistentes, trazem prejuízos ambientais, econômicos e sociais para a vida no campo e na cidade; tudo indica que decorrem do aquecimento global. Conseguiremos contê-los?
- Dejetos tóxicos de todas as ordens contaminam as águas doces de superfície e também os oceanos. As águas subterrâneas não estão imunes, os veios intercomunicantes dos lençóis freáticos espalham a toxicidade por todo sistema. Permaneceremos contaminando-os?
- Os ideais da revolução verde persistem através do agronegócio que avança sobre distintos biomas degradando-os, enfraquecendo sua biodiversidade, expulsando populações tradicionais de suas terras ancestrais, substituindo a produção de alimentos por commodities, contaminando os solos e expondo-os ao processo de desertificação e acidificação. Deixaremos que avancem?
- O circuito migração-urbanização-industrialização-consumo depende de altíssimos níveis de energia para se reproduzir; o uso em larga escala das fontes fósseis de energia não renováveis persiste e tem aumentado incessantemente os níveis de poluição. Insistiremos em explorá-los?
- O descarte de resíduos provocado pelo ciclo produção-consumo faz dos detritos um problema insolúvel, a questão do lixo está longe de ser solucionada; enquanto isso continuamos a retroalimentar o circuito das contaminações. Manteremo-nos consumistas?

Frente às degradações-contaminações-explorações que persistem devemos nos perguntar: a tomada de consciência ecológica é ainda superficial, fraca, inconsistente para lidarmos com as graves ameaças à biosfera? É possível que não tenhamos apreendido o seu significado na sua complexidade? Se não, o que seria ela então?

Em busca da consciência ecológica

Aprendermos que a ecologia é uma disciplina da área das ciências biológicas que estuda os ecossistemas como sendo as relações entre os seres vivos em seu *habitat* é comum. Tal definição normalmente a vincula ao estudo do meio natural e a aparta do meio social, reduzindo-a e especializando-a. Ensinada dessa maneira somos incapazes de compreendê-la como uma ciência policompetente e transdisciplinar, que trata dos ecossistemas com seus constituintes, físicos, biológicos e antropológicos.

Todo ecossistema é auto-eco-organizado, tem implicado em si um conjunto de seres vivos autônomos (*autos*) e dependentes de seu meio (*oikos*) que interagem através de relações marcadas por antagonismo, concorrência e complementaridade. Os seres vivos de um ecossistema são nutridos pelo seu meio e sua autonomia não significa independência total deste; ao contrário, significa que quanto maior for a sua autonomia maior será sua dependência, integram ambos um circuito recursivo autoprodutor. Um exemplo dessa ambivalência é o ser humano em relação à língua, à cultura e aos conhecimentos adquiridos que o tornam cada vez mais independente como

¹³ O permafrost é uma porção do território global onde o solo se encontra permanentemente congelado. Devido ao aquecimento global, cientistas calculam que, nos próximos 30 anos, cerca de 45 bilhões de toneladas métricas de carbono originado do metano e do dióxido de carbono armazenados sob ele chegarão à atmosfera com o seu degelo, fenômeno que contribuirá ainda mais para a elevação das temperaturas.

indivíduo, ao mesmo tempo levando-o a ser mais dependente da sociedade. Um ecossistema vivo extrai e explora de seu próprio seio as informações e energias vitais para sua existência e sobrevivência, é capaz de reorganizar-se frente às forças dissipativas de morte e entropia, fazendo emergir dali neguentropia e vida para perpetuar-se. Como toda organização viva, também é muito frágil, e quando forças de degradação afetam todo o ecossistema podem levá-lo à extinção.

Não sabedora desse circuito auto-eco-organizador, a civilização contemporânea crê que sua autonomia reside na dominação e subjugação de seu próprio ecossistema para servi-la na satisfação de seus desejos. Tal ignorância torna ainda mais incompreensível a complexidade viva da biosfera, nossa Pátria-Gaia, como um sistema aberto autoeco-organizado. A subjugação dos ecossistemas pelas sociedades humanas é ao mesmo tempo nossa própria subjugação, já que como organizações antropossociais somos partes integrantes deles e da totalidade biosférica que é o planeta, nossa morada.

A chave para a tomada de consciência ecológica reside na compreensão da auto-eco-organização dos ecossistemas. Ultrapassar a fragmentação do nosso atual modo de conhecer obliterar de tal conscientização requer um pensamento contextualizador e dialógico que compreenda a ecologia na sua complexidade. “Assim, a ecologia geral deve englobar a dimensão antropossocial, como a antropossociologia geral deve englobar a dimensão ecológica. A sociedade deve regressar à natureza enquanto a natureza deve regressar à sociedade.” (Morin, s/d.a, p.75). Precisamos de um pensamento ecológico que trate dos problemas planetários na sua interconexão e interdependência fisicobioantropossocial.

Por um pensamento ecológico

Ter consciência dos problemas ambientais causados pela ação humana, separar os resíduos para reciclagem, ou mesmo produzir ou consumir produtos que reduzam a pegada ecológica¹⁴ é o que aprendemos com a educação ambiental, é o que entendemos por conscientização ecológica. Mas quando Morin (2008) trata da tomada de consciência ecológica, aponta para a necessidade de um pensamento ecológico que a sociedade ocidentalizada desconhece, ou do qual ainda não se apropriou.

Em princípio ecológico o pensamento significa reaprender a pensar. Aprendemos a pensar fragmentando e reduzindo para conhecer; utilizamos uma metodologia disciplinadora, calcada nos princípios disjuntivos da lógica clássica de identidade, não contradição e terceiro excluído. Reduzimos aquilo que queremos conhecer à condição de objeto e isolando-o de seu meio verificamos o seu comportamento. O conhecimento ensinado e aprendido contribui para desecologizar as ideias e as ações. Ao contrário disso, o pensamento ecológico relaciona os fatos e os fenômenos ao seu contexto e busca superar a fragmentação disciplinar do conhecimento que acomete a ciência e a filosofia contemporâneas. É um pensamento hologramático capaz de relacionar as partes ao todo e o todo às partes. É um pensamento complexo, capaz de tecer em conjunto os saberes e fazeres das sociedades humanas vinculando-os à realidade do mundo. É um pensamento que aspira à religação, tem na complexidade uma estratégia autocrativa e regeneradora do conhecimento.

Um segundo ponto é compreender que todas as ações e ideias possuem vida própria, que são retroalimentadas pelo ecossistema onde se desenvolvem e que por isso são ecológicas. Morin (s/d.a) denomina por ecologia da ação o jogo de inter-retroações a que está submetida uma ação ao ser iniciada. Sujeita às influências do meio, bifurcam em outra direção daquela prevista em seu início. Toda ação traz consigo um princípio de incerteza, pois não sabemos com exatidão qual será o seu fim. Diante da ecologia da ação o pensamento ecológico erige-se sobre o princípio da precaução, que deve zelar por nossas mínimas ações a fim de conter danos irreversíveis à vida. Como as ações, as ideias também possuem vida própria em seus ecossistemas, habitam a noosfera¹⁵

¹⁴ A Pegada Ecológica é uma metodologia de contabilidade ambiental que avalia a pressão do consumo das populações humanas sobre os recursos naturais. Expressada em hectares globais (gha), permite comparar diferentes padrões de consumo e verificar se estão dentro da capacidade ecológica do planeta.

¹⁵ Teilhard de Chardin, na década de 1920, designou como noosfera o *habitat* dos deuses, dos mitos e das ideias. Segundo Morin (s/d.b), a noosfera, ou o mundo das ideias, constitui-se em dialogia com a socioesfera. Nós alimentamos a noosfera

e retroagem sobre a sociedade. As ideias que possuímos acabam por nos possuir, essa dupla possessão coloca os sistemas filosóficos, mitológicos, científicos, ideológicos, teológicos, a serviço dos nossos interesses da mesma forma que nos põem a servi-los. Nutrida por um ecossistema no qual impera o pensamento simplificador a noosfera tende a enrijecer seus vasos comunicantes retroalimentadores, esclerosando e minando toda criatividade e capacidade de reinvenção; e alheia à sua natureza ecológica, alia-se à certeza, se dogmatiza. Ecologizar as ideias implica fazê-las entrar no circuito gerador e regenerador de si e das sociedades, misturando-as, mestiçando-as, colorindo-as. De natureza complexa, o pensamento ecologizado comporta a ecologia das ideias e ações.

Outro fator fundamental para ecologizar o pensamento é o reconhecimento do nosso duplo enraizamento cósmico e biológico. Somos filhos do Cosmo, nossas partículas e nossos átomos de carbono se formaram nos primeiros instantes do Universo, os elementos físico-químicos que se associaram para dar forma ao planeta estão presentes em tudo que é vivo. A vida, por sua vez, é uma emergência terrestre, seu desenvolvimento e evolução multiforme deram origem a incontáveis formas de seres, dentre eles os humanos. Somos filhos de Gaia fertilizada por Cosmo, nosso código genético carrega nossa ascendência materna terrestre e paterna cósmica.

O Cosmo e a Terra estão em nós, como nós estamos neles. Essa compreensão é fundamental para um pensamento ecologizado, pois devido ao processo de hominização, ao desenvolvimento do cérebro triúnico, da linguagem, da cultura e da sociedade, nos convertemos em estranhos para o Cosmo, nos desvinculamos da Terra. Distanciados da natureza temos dificuldade em reconhecermos que somos integralmente seus filhos, não estamos totalmente separados e tampouco totalmente integrados a ela, vivemos o paradoxo de sermos ao mesmo tempo seres 100% naturais e 100% culturais. Portanto um pensamento ecologizado deve considerar que a história da humanidade é a história das inter-retroações entre o homem e a biosfera. Como um Noé¹⁶ contemporâneo o homem deve assumir que não está aqui para dominar, subjugar e dirigir a natureza, mas que cabe a ambos, homem e natureza, copilotarem essa Grande Narrativa.

Em defesa do contrato natural

São muitos os pensadores que compartilham a assertiva de que as sociedades históricas constituíram-se com o nascimento da *polis*. O governo da cidade teria emergido de um contrato social, instaurador de normas jurídicas necessárias para regulamentar e estancar a força disruptiva da violência. Michel Serres não hesita em dizer que a emergência das sociedades históricas instaura a guerra como uma relação de direito. “A história começa com a guerra, entendida como fim e estabilização dos conflitos violentos através de acordos jurídicos.” (Serres, s/d, p.29). Energia motriz das sociedades, a história é geralmente concebida como forças opostas em luta, e a política como a guerra continuada por outros meios. História, política, direito e guerra inscrevem-se geneticamente nos corpos das sociedades nascentes, que aos poucos colonizam distintas regiões do planeta e instauram um circuito ininterrupto de ascensão e declínio de civilizações pela guerra, em defesa do poder, do território, da economia e da cultura. O teatro dialético da história opõe senhores e servos, civilizações e tribos, ciência e mito, humanidade e animalidade. Apropriamo-nos do mundo, especialmente pelas guerras. A mais emblemática delas, a Segunda Guerra Mundial, pôs diante da morte não somente um povo, uma cultura ou nação, mas a humanidade e toda biosfera. As bombas atômicas lançadas em Hiroshima e Nagasaki, no verão de 1945, revelaram que nossas ideias e ações podem pôr em risco a existência da totalidade dos seres vivos. Na esteira da racionalidade cartesiana possuímos o mundo como objeto; com a colaboração da ciência e da técnica produzimos objetos-mundo¹⁷ que fortalecem sua subjugação. Antes violência desmedida, depois guerra de direito. Haverá paz possível?

com mitos, crenças e conhecimentos que retroagem sobre nosso espírito-cérebro, nos alimentando. Somos formados pelas ideias que formamos, as sociedades humanas se constituem nas culturas que conservam, transmitem e transformam as ideias.

¹⁶ *NOÉ*, filme dirigido por Darren Aronofsky, [Noah, 2014, EUA, Paramount Pictures]. No filme o personagem Noé vive em simbiose com a Natureza, se reconhece como uma emergência da mesma, como parte integrante de um grande holograma cósmico.

¹⁷ Michel Serres define objeto-mundo como aquilo que tem alcance sobre a totalidade da biosfera, a bomba atômica é um exemplo de um objeto-mundo devido a sua capacidade de destruição global.

Topos por excelência do exercício da política, a *polis* gesta as leis para o governo da sociedade. Apartada da natureza pelo contrato social governa-se para os homens. Nossa condição de sujeitos de direito é resguardada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, enquanto a natureza é negligenciada. A Terra, sem direitos, é explorada; extraímos do seu solo, colhemos de seus campos, sugamos suas águas e inalamos seu ar. Como se não bastasse contaminamos, poluímos e degradamos os ecossistemas, parasitamos o planeta. “O parasita agarra tudo e não dá nada; o hospedeiro dá tudo e não agarra nada. O direito de dominação e de propriedade reduz-se ao parasitismo.” (Serres, s/d, p.66). Exauriremos nossas fontes? Exterminaremos com a vida? Navegamos em meio à bruma, não temos consciência que tomamos por inimigo a Terra, nossa hospedeira. Seu naufrágio nos afogará.

Ameaçada de morte frente às nossas atitudes, a natureza necessita ser compreendida como sujeito de direito e não ser somente relegada a objeto de uso. Já é hora de sabermos que nossos atos-pensamentos interagem com o mundo, que se volta sobre nós em um circuito de inter-retroações ininterrupto. Precisamos de uma nova filosofia do conhecimento e da ação, de uma filosofia capaz de entrelaçar natureza e cultura, de dissolver as distâncias entre sujeito e objeto, de compreender que, outrora objeto de nossas ações, a natureza nos submete às consequências dos nossos próprios atos de dominação, exploração, degradação. Serres (2000) anuncia que é necessário um contrato natural que destrone nosso antropocentrismo predatório do mundo; que englobe o homem na natureza e a natureza no homem; que seja capaz de metamorfosear o humano parasita em um simbiote¹⁸ com a Terra. “A partir de agora, o governo deve sair das ciências humanas, das ruas e dos muros da cidade, tornar-se físico, emergir do contrato social, inventar um novo contrato natural...” (Serres, s/d, p.73). Um novo pacto que integre o contrato social no contrato natural, capaz de estender à totalidade da biosfera os direitos a nós garantidos.

Ecopolítica

Ao fim do século XX a rede computacional-informacional religa tudo e todos ao planeta. Tecemos uma teia da natureza com os objetos, as crenças, os saberes, os mitos e os conhecimentos das sociedades humanas; emerge dessa trama complexa a era planetária. Aos poucos a globalização, a ocidentalização e o desenvolvimento apropriam-se do mundo através das ideias, das técnicas, da ciência, das normas, dos contratos, dos mercados, dos hábitos e comportamentos. Como um ponto no holograma, cada indivíduo é parte do todo planetário que está em nós. “Assim, para o melhor e para o pior, cada um de nós, rico ou pobre, traz em si, sem saber, o planeta inteiro.” (Kern e Morin, 2005, p. 36). Não só de solidariedade é tecida a era planetária, os conflitos estão presentes por toda parte e, para lidarmos com eles, será necessário que dela tomemos consciência, como também será fundamental a tomada de consciência ecológica para que possamos tratar dos problemas que acometem a Terra-Pátria. Em tempos de crise torna-se imperioso um pensamento ecologizado.

Orientados pela bússola da globalização, da ocidentalização e do desenvolvimento, rumamos velozmente em direção ao futuro, impulsionados pelo quadrimotor ciência-técnica-economia-lucro¹⁹. Desecologizadas, nossas ideias e ações submetem a política à economia-lucro e restringem a ecologia à ciência-técnica. O máximo que conseguimos alcançar é uma política ecológica que, por separar natureza e sociedade, é ineficaz para lidar com os problemas-mundo que afetam a biosfera. Viveret (2013) aponta como agravante a inversão que fizemos ao submetermos a ecologia à economia; ele lembra que o sentido original dado pelos gregos à ecologia - *oikos logos*, é teoria da grande casa; e à economia - *oikos nomos*, é organização da nossa própria casa. Em uma era ecológica a economia deverá ocupar seu lugar no interior da grande casa, nosso *habitat* natural, e não mais se situar acima ou fora dela, subjugando-a e explorando-a a ponto de romper os laços de reciprocidade. O *homo politicus*,

¹⁸ Um simbiote é todo ser que vive em simbiose com seu hospedeiro, há uma relação de intercâmbio entre ambos, de cooperação. Segundo Serres somos hóspedes no planeta, mas temos nos comportado como parasitas. Egoísta e predadora, a humanidade não age com reciprocidade, explorando *Gaia* que tudo lhe dá.

¹⁹ O termo “quadrimotor ciência-técnica-economia-lucro” foi criado por Edgar Morin para referir-se às forças motoras da sociedade global contemporânea responsáveis pela degradação da biosfera.

umbilicalmente ligado a *polis*, deverá abandonar sua dedicação exclusiva às sociedades humanas para integrar o circuito dos ecossistemas biossociais, mas para que ele reconheça este circuito suas ideias e ações políticas deverão metamorfosear-se em ecopolítica. Não devemos mais ter o planeta como propriedade-objeto, mas nos aliançar a ele para, na condição de sujeitos, tramarmos juntos os fios do novo contrato natural com vias a estabelecer uma sociedade-mundo em detrimento da violência-mundo. Serres (2011a) deposita esperança no contrato natural por ser este capaz de deter a derrocada final; esta é sua aposta, e se não a ganharmos, morreremos todos. Para além da *polis* temos o *oikos*, para além da política necessitamos de uma ecopolítica.

A ecopolítica não deve ser reduzida a um novo saber disciplinar, nem a uma nova governamentalidade das condutas e consciências dos cidadãos; ao contrário disso, ela deve ser tomada como uma via regeneradora dos sistemas socioeconômicos e políticos contemporâneos na direção de um mundo melhor. Para tanto, temos que ter sempre em mente que o caminho não está dado, tampouco pode ser pré-definido por uma metodologia científica ou por um *expert de plantão*, porque o caminho é construído ao caminhar.

REFERÊNCIAS

- Boff, L. (2012). *Sustentabilidade: o que é – o que não é*. Petrópolis: Vozes.
- Declaração da Cúpula dos Povos por Justiça Social e Ambiental*. Disponível em: <http://riomais20sc.ufsc.br/files/2012/09/DOCUMENTOS-FINAIS-DA-CUPULA-DOS-POVOS-NA-RIO-20-POS-JUSTI%C3%87A-SOCIAL-E-AMBIENTAL.pdf> (Acesso em 04 de maio 2014).
- Kern, A-B. e Morin, E. (2005). *Terra-Pátria*. Porto Alegre: Sulina.
- Martínez Alier, J. (2011). *O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração*. São Paulo: Contexto.
- Morin, E. (s/d.a). *O método 2. A vida da vida*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- (s/d.b). *O método 4. As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- (2008). *El año I de la era ecológica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- (2011). *Rumo ao abismo?: ensaio sobre o destino da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2013). *A via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- *O Futuro que Queremos*. Disponível em: <http://www.rets.org.br/?q=node/1795> (Acesso em 04 de maio 2014).
- Serres, M. (s/d). *O contrato natural*. Lisboa: Instituto Piaget.
- (2000). *Retour au contract naturel*. Paris: Bibliothèque Nationale de France.
- (2011a). *A guerra mundial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2011b). *O mal limpo: poluir para se apropriar?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Veiga, J. E. da. (2013). *A desgovernança mundial da sustentabilidade*. São Paulo: Editora 34.
- Visser, W. (2012). *Os 50 + importantes livros em sustentabilidade*. São Paulo: Peirópolis.
- Viveret, P. (2013). *O que faremos com a nossa vida?*. Em Morin, E., *Como viver em tempo de crise?* (pp. 29-76). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SOBRE O AUTOR

Sydney Cincotto Junior: Doutorando em Ciências Sociais, Antropologia, e Pesquisador do Núcleo de Estudos da Complexidade – COMPLEXUS, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Professor Assistente de Antropologia no Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM, Rio de Janeiro. Dedicar-se ao estudo da Antropologia dos Sistemas Complexos; à reflexão sobre trajetórias intelectuais de pensadores paradigmáticos no panorama cultural contemporâneo; à análise e contextualização das diversidades culturais, sociais, éticas e bioantropológicas, a partir de operadores cognitivos da epistemologia da complexidade.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

