



FACULTAD DE FILOSOFÍA

# puccara

REVISTA DE HUMANIDADES



---

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN • UNIVERSIDAD DE CUENCA

N.º 26 • Año 2015 • ISSN 1390-0862 • Folio Latindex: 11915



FACULTAD DE FILOSOFÍA

# **pucara**

REVISTA DE HUMANIDADES

UNIVERSIDAD DE CUENCA  
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

REVISTA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN *PUCARA*

---

**Director**

Manuel Villavicencio  
manuel.villavicencio@ucuenca.edu.ec

**Consejo Editorial**

Aidalí Aponte Avilés, Universidad de Connecticut, USA  
Esteban Ponce, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador  
Vicente Robalino, Pontificia Universidad Católica del Ecuador  
Rut Román, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador  
Cecilia Rubio, Universidad de Concepción, Chile

**Consejo Consultor**

Emma Camarero, Universidad de Salamanca, España  
Guillermo Henríquez Aste, Universidad de Concepción, Chile  
Nelson Osorio Tejada, Universidad de Santiago de Chile  
Jorge Eduardo Serrato, Universidad Autónoma de México  
Mónica Tapia, Universidad de la Santísima Concepción, Chile  
Raúl Vallejo Corral, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador  
Roberto Viereck, Universidad de Concordia, Canadá

**Traducciones**

Marco Astudillo Jarrín / Instituto Universitario de Lenguas (UDC)

**Corrección de pruebas y revisión**

Manolo Villavicencio Verdugo

**Diagramación e Impresión**

Fabián Cordero / Gráficas Hernández

**Información**

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación  
Universidad de Cuenca, Ecuador  
Av. 12 de Abril. Ciudadela Universitaria  
Teléfono (593) 07 4051000  
pucara@ucuenca.edu.ec

---

Publicación indexada en:  
LATINDEX  
Folio: 11915 / ISSN: 1390-0862

## ÍNDICE

---

Presentación _____	7
Políticas culturales: re-presentación, poder e identidades coloniales <b>Catalina León Pesántez</b> _____	9
Quito y Madrid 1788-1828: su cultura en caminos contrarios <b>Ekkehart Keeding</b> _____	27
Ritual, rumores y rebelión en Pelileo en el siglo XVIII <b>Rachel Corr</b> _____	59
Cuenca en el siglo XIX: Cabildo, Ayuntamiento y Municipio, el tránsito de la ciudad colonial a la republicana. Aspectos de su historia urbana <b>Ana Luz Borrero Vega</b> _____	73
El Inca y las pallas de Marca. Escenas de la utopía andina <b>Mauricio Ostria González y Patricia Henríquez Puentes</b> _____	91
Dulcísima y sin fastidio: la alimentación cuencana en el siglo XVIII entrevista desde los textos y las imágenes <b>Juan Martínez Borrero</b> _____	115
El desarrollo sustentable: Definición e impacto en las prácticas de conservación medioambiental <b>Silvana Larriva González</b> _____	135
Nudos blancos. Acerca de la relación mito-memoria cultural en <i>La ciudad ausente</i> (1992) de Ricardo Piglia <b>Pablo Molina Ahumada</b> _____	145

---

Literatura y política. Cómo leer el antiperonismo de Cortázar <b>Rogelio Demarchi</b> .....	161
Historia, política y ficción: algunos ejemplos de la literatura latinoamericana contemporánea <b>Marcelo Casarin y Diego Vigna</b> .....	179
Los géneros académicos en la universidad: la tesis como la escritura de la investigación <b>Guillermo Cordero, Gloria Riera y Manuel Villavicencio</b> .....	193
¿Preparamos docentes para una nueva educación? <b>Bart van der Bijl</b> .....	221
Educación matemática en el Kindergarten: Estudio comparativo de los currículos de Ecuador, Chile y Singapur <b>Gina Bojorque, Janet Alvear, Adriana León y Jheni Moscoso</b> .....	237

## INDEX

---

Presentation _____	7
Cultural policies: re-presentation, power and colonial identities	
<b>Catalina León Pesántez</b> _____	9
Quito and Madrid 1788-1828: their culture on divergent roads	
<b>Ekkehart Keeding</b> _____	27
Ritual, Rumors, and Rebellion in Eighteenth Century Pelileo	
<b>Rachel Corr</b> _____	59
Cuenca in the Nineteenth Century: “Cabildo”, Constitucional Council and Municipality, the transition from the colonial to the republican city. Aspects of urban history	
<b>Ana Luz Borrero Vega</b> _____	73
The Inca and the Pallas of Marca. Scenes andean utopia	
<b>Mauricio Ostría González and Patricia Henríquez Puentes</b> _____	91
<i>Dulcísima y sin fastidio</i> : Food in Cuenca in the Eighteenth Century etudied from texts and images	
<b>Juan Martínez Borrero</b> _____	115
Sustainable development: Definition and impact on environmental conservation practices	
<b>Silvana Larriva González</b> _____	135
“Nudos blancos”. On the relationship myth-cultural memory in <i>La ciudad ausente</i> (1992) by Ricardo Piglia	
<b>Pablo Molina Ahumada</b> _____	145

---

Literature and Politics. How to read Cortazar's anti-Peronism <b>Rogelio Demarchi</b> _____	161
History, politics and fiction: some examples from the contemporary Latin American literature <b>Marcelo Casarin y Diego Vigna</b> _____	179
Academic genres in the university: thesis or the research writing process <b>Guillermo Cordero, Gloria Riera y Manuel Villavicencio</b> _____	193
Do we prepare teachers for educational innovation? <b>Bart van der Bijl</b> _____	221
Mathematics education in Kindergarten: A comparative study of the curricula of Ecuador, Chile, and Singapore <b>Gina Bojorque, Janet Alvear, Adriana León and Jheni Moscoso</b> _____	237

Ceder la palabra al *otro* y escuchar su historia, son actos de humildad e inteligencia, para pensar el futuro.

## LA UNIVERSIDAD Y EL ESTADO<sup>1</sup>

Cada año, con motivo de la conmemoración del aniversario de la Universidad de Chile, el Rector de la Corporación hace un recuento de los más importantes logros alcanzados en el período, así como de las principales políticas y orientaciones estratégicas que se han diseñado, y de los problemas y dificultades que han debido enfrentarse. Quiero aprovechar la celebración de este nuevo aniversario para analizar, como un hecho de creciente y problemática importancia, el verdadero asedio a que se ha venido sometiendo a la Universidad en este último tiempo, así como a examinar las causas y consecuencias de esta situación.

Hablo de asedio porque es difícil encontrar otra palabra que describa mejor el enorme flujo de informaciones hechas sobre la base de supuestos de débiles fundamentos, desde puntos de vista sesgados, y de análisis inconsistentes, que se han venido publicando y difundiendo acerca de la Universidad de Chile; de su gestión, su eficacia, su eficiencia, y hasta de su validez y su razón de ser.

Aunque, como he señalado, los fundamentos de tal flujo informativo sean débiles, éste no puede dejar de tener consecuencias negativas para la Universidad, puesto que tiende a distorsionar la percepción que se tiene de ella en la comunidad nacional, generando imágenes que llegan a ser casi caricaturescas. Dichos efectos negativos se manifiestan también en el ámbito interno por las dificultades de comunicación que se producen dentro de una institución que tiene la complejidad de ésta, que reúne una gran diversidad de unidades académicas y de especialidades, además de los obvios matices y diferencias generados por las

---

<sup>1</sup> Extracto del Discurso del Rector de la Universidad de Chile, Jaime Lavados Montes, con motivo del 152.º aniversario de la Corporación, 22 de noviembre de 1994. El texto completo pueden leerlo en: Díaz Cuevas, Iñigo. “Universidad Vigilada, Universidad Asediada”, en *Anales de la Universidad de Chile* [En línea], 0 (2010): Págs. 349-357. Web. 20 may. 2015. También se encontró este otro acceso: Catálogo de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <http://catalogo.bcn.cl>

distintas concepciones y sensibilidades que conviven en una institución plural como la nuestra.

Desde luego es difícil mantener una información fluida acerca de nuestra situación general, que llegue oportunamente a todas estas unidades, talleres y laboratorios, que, centrados en sus propias tareas y lenguajes disciplinarios, suelen desinteresarse por los aspectos más globales de nuestra vida institucional. Estas circunstancias aumentan nuestra vulnerabilidad, especialmente frente a la información sesgada que viene desde fuera o alguna proporcionada desde dentro, por grupos o personas más interesadas en lograr sus propios fines que en la suerte de la institución. Nótese, al pasar, que nuestra complejidad y nuestro pluralismo son, al mismo tiempo, causas de nuestra riqueza y de nuestras dificultades, cuestión que no existe para otras instituciones de Educación Superior, sea porque son menos complejas o porque son más homogéneas que nosotros desde un punto de vista doctrinario, social o político.

No es la primera vez que la Universidad se ha visto expuesta a un sistemático acoso. Todos recordarán que durante el Régimen Militar se hizo lo posible por reducirla, y usé el término “reducir” no en el sentido de la racionalización administrativa, sino en el de someter, de disciplinar, de despojar del ejercicio de ese pensamiento crítico, que nunca es visto con simpatía por los regímenes autoritarios. El problema ahora es ¿cómo y por qué se genera hoy, en una sociedad abierta, pluralista y democrática esta situación de asedio?

Pienso que hay varias razones que podrían explicar, si no el asedio mismo, sí la falta de comprensión que muestran distintos actores relevantes de la política y de la sociedad... Creo, además, que precisamente es esta carencia de entendimiento acerca de nuestros trabajos y actividades la que genera serias dificultades de interpretación y análisis, y hace posible la acción de quienes están interesados, por cualquier razón, en proyectar las visiones más negativas acerca de nuestra realidad.

(...)

---

## **Políticas culturales: re-presentación, poder e identidades coloniales\***

Cultural policies: re-presentation,  
power and colonial identities

**Catalina León Pesántez**

Universidad de Cuenca (Ecuador)

e-mail: catalina.leonp@ucuenca.edu.ec

### **Resumen**

Este trabajo constituye una reflexión sobre el recurrente planteamiento de las identidades culturales, re-actualizadas en el contexto de las sociedades globalizadas. Su esencialización no es un atributo “connatural” a la modernidad europea, creadora de binarismos universales, como el de la identidad y diferencia. Hoy, por más que los procesos sociales enfatizan en la “diferencia” (de género, étnica, sexual, religiosa, racial, económica, simbólica) e intercedan por su respeto, no está libre de petrificarse por los efectos distorsionantes del consumo.

Es necesario mirarlas no como la re-presentación de lo deseado o como la construcción valorativa de lo atemporal y aespacial, sino como una articulación ubicada en el espacio fracturado de una temporalidad; así como en una temporalidad escindida en un espacio huidizo que por “instantes” yace en una “articulación”, para mimetizarse en los pliegues sociales del acto de vivir.

**Palabras clave:** articulación, re-presentación, identidad y diferencia.

---

\* Este trabajo es parte del Proyecto de Investigación titulado: “Ontología del “afuera” y “adentro” en el campo del pensamiento crítico desde las Américas subalternizadas”, que está ejecutándose en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca.

## **Abstract**

This paper is a reflection about the recurring approach concerning the cultural identities, re-updated in a globalized society context. Its essentialization is not a “connatural” attribute to European modernity, originator of universal binarisms, such as identity and difference. Nowadays, even though social processes emphasize on the “difference” (gender, ethnicity, sexual, religious, racial, economic, and symbolic) and intercede for its respect, are not free of getting petrified by the distorting effect of consumption.

It is necessary to observe them not as the re-presentation of what is expected or just as the evaluative construction of what is timeless and spaceless, but as an articulation placed on a fractured area of a time period; the same as a temporality which is split in an elusive space that in some “moments” lies down on an “articulation”, to get camouflaged into the social folds of living.

**Key words:** articulation, re-presentation, identity and difference.

Recibido: 11: 01: 2015

Aceptado: 26:02:2015

\*\*\*

### **a) Esencialización moderna de la humanidad de lo humano**

La re-presentación histórica y filosófica de la concepción universalista del mundo continúa y se re-crea en el horizonte moderno de la razón ilustrada. La “nueva” aetas construyó atributos como el progreso, el bien, lo mejor –entre otros– para convertirlos en esencias de la naturaleza humana; y, por lo mismo, en impostergables cualidades que las naciones debían alcanzar: «Una época no puede obligarse ni juramentarse para colocar a la siguiente en una situación tal que le sea imposible ampliar sus conocimientos (sobre todo los más urgentes),

depurarlos de errores y, en general, avanzar en la Ilustración. Sería un crimen contra la naturaleza humana, cuyo destino primordial consiste, justamente, en ese progresar» (Kant 22).

Según Kant, el bien y el progreso están en la “naturaleza” humana, y se sustentan en un *a priori* llamado libertad, que funciona como garantía del derecho a la ilustración de la razón; estar en oposición a ella es atentar contra la esencia de la naturaleza humana, ya que el proceso atañe a la humanidad de todos los hombres. De hecho, estamos ante “la universalización”, consecuencia de la facultad omnicomprendiva de la Razón. Según Tsenay Serequeberhan, se trata de la «trascendentalización del hecho histórico del *Aufklärung* [...]». La máscara de universalidad es requerida y esencial precisamente porque Kant está interesado en ‘la totalidad de los hombres sobre la tierra unidos esencialmente en pueblos’... » (Serequeberhan, “La crítica al eurocentrismo...” 265).

La esencia humana es una potencia innata o forma pura; pero, contradictoriamente, su contenido debe ser proporcionado por la educación; es decir, determinado por los intereses de los hombres, que niegan cualquier innatismo bondadoso atribuido a la condición humana, y afirman el carácter intencionado e interesado de la humanidad de lo humano. Sin embargo, y a pesar de esta evidencia histórica, ciertas culturas se atribuyeron el derecho a universalizarlo, en el sentido de convertirlo en una esencia inmanente al género humano.

La paradoja entre esencia y existencia humana revive, pese a los intentos de los filósofos por resolverla, recurriendo a la universalización o esencialización de los procesos históricos, como el caso de Kant, quien pretendió solucionar apelando a la Ilustración como momento de autoconciencia de su culpable minoría de edad: «La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. *Uno mismo es culpable* de esta minoría de edad...» (Kant 17). La imagen de valerse por sí mismo es el símbolo de las luces; y, sobre todo, la premisa universal y necesaria al que todo particular debía acceder. No hay ataduras ni límites para el progreso y el desarrollo de la razón ilustrada; menos una ley que los regule; solo hay un orden a su servicio: el desarrollo abierto al “infinito”.

La contradicción entre el “uso privado” y el “uso público” de la libertad, históricamente, se ha resuelto en la universalización del progreso, para lo cual

se ha esencializado la libertad, se ha trascendentalizado la razón anulando sus contradicciones; esto es, se ha otorgado naturalización a la esencia humana, ubicando el bien en el *status* de condición innata. Se trata de lo que Serequeberthan llama: «la singular creencia con bases metafísicas de que la humanidad europea es propiamente hablando isomórfica con la humanidad del humano como tal» (Serequeberthan, *African Philossophy* 251). El concepto de esencia humana elaborado por la cultura europea se remite desde, hacia y para sí mismo; razón por la que se condensa en su propia mismidad y en la diferencia, excluyendo y estigmatizando al Otro no europeo; así la modernidad sometió a muchos pueblos a la colonización y racialización.

La Ilustración –según Michel Foucault– inauguró una manera de filosofar, que consiste en interrogarse por su propia actualidad, lo cual ofrecía la posibilidad de su autoconciencia: «la *Aufklärung* se ha denominado a sí misma *Aufklärung*; constituye indudablemente un proceso cultural muy singular que ha tomado conciencia de sí mismo dándose un nombre, situándose en relación con su pasado y en relación con su futuro, y señalando las operaciones que debe efectuar en el interior de su propio presente» (Foucault, *Sobre la Ilustración* 57). La Ilustración se preguntó por la actualidad del presente como otra manera de hacer filosofía; sin embargo, la crítica no franqueó sus propios límites y la enclaustró en una ontología de su presente.

## **b) Re-presentación e identidades coloniales**

La crisis de re-presentación del yo de la metafísica postcartesiana, ha sido evidenciada por algunos relatos filosóficos tales como el descentramiento del sujeto, propuesto por el psicoanálisis; la noción de ser social, la crítica a los valores de la cultura heleno-occidental-cristiana, la crítica feminista, el postestructuralismo y todas las expresiones de la postmodernidad. Las condiciones sociales de una “nueva” aetas, muestran los límites de su re-presentación, y la re-presentación que construyó de la realidad, precisamente, porque las ha encasillado en imposiciones de la experiencia sensible del sujeto trascendental.

Según estas filosofías, la relación entre re-presentación, diferencia e identidad es una elaboración moderna, en tanto este momento histórico se concibe como autoimagen diferente con respecto a su pasado y autoconsciente de su presente

y futuro. La diferencia convoca a la construcción de identidades, avalada por el poder de re-presentar que asumió el sujeto céntrico moderno. De esta manera, aquellas se construyen afirmándose y autoafirmando en la conciencia de sí, que devino en una lógica de la mismidad, cuya consecuencia inmediata fue la producción de diferencias, enmarcadas en un concepto atemporal de la temporalidad. Para Lawrence Grossberg, se trata de: «Una lógica de la diferencia, una lógica de la individualidad y una lógica de la temporalidad» (Grossberg 151), que no forma una totalidad, aunque el ideal de totalidad esté presente. El yo se estructura a través de la construcción de diferencias culturales y gnoseológicas; por lo tanto, en el ámbito de las desarmonías, pero elaborando una cosmética de la homogeneidad y la correspondencia.

La re-presentación de la diferencia, ya sea en la forma de “ideal regulatorio” (Foucault), de Ley del padre (Lacan) o en el hecho de que no hay sujeto antes de la Ley (Butler), es el espacio de elaboración de la exclusión que, para Judith Butler, se da a través de la «producción de un ‘afuera’, un dominio de efectos inteligibles» (Butler, *Bodies That Matter* 35). Se trata de un “afuera”, constitutivo de la producción de sujetos subyugados a la prohibición y a lo irrepresentable. Este argumento toma fuerza en el análisis de sujetos sexualizados, así como en la política de la re-presentación de sujetos racializados.<sup>1</sup>

La diferencia y el proceso de diferenciación es el ámbito propicio para la creación de normas y regulaciones; por lo tanto, el lugar de la represión y del conflicto con el poder; razones suficientes para aliarse con el deseo del Otro. Según Bhabha «la identificación, tal como es dicha en el *deseo del Otro*, es siempre una cuestión de interpretación, pues es la asignación elusiva del mí mismo [*myself*] con uno mismo [*one-self*], la elisión de persona y lugar» (Bhabha 73). El deseo, sin embargo, como fuerza objetivante, presiona y acentúa los procesos de identificación.

La política re-presentacional y, por ende, la de la diferencia/identidad cuestionan la universalidad de un sujeto único, desde el argumento de una unidad ficticia, producto de los intereses del poder; de ahí que, las representaciones se ubican en el orden de lo imaginario, simbólico, fantasmático y, como tales, siempre

---

<sup>1</sup> «El sujeto trabajado para comparecer ante la ley no está, así, plenamente determinado por la ley, y esta condición extralegal de legalización está implícitamente (que no jurídicamente) presupuesta por la propia ley» (Judith Butler, *Marcos de guerra. Las vidas lloradas* 195).

inconclusas, reiterativas, volátiles; por esta razón es difícil encontrar el punto de sutura entre las múltiples variables. Cuando se mira al sujeto racializado, sexualizado, etnizado, migrado, subalternizado, desde el punto de vista histórico-espacial y gnoseológico, las uniones son ambiguas y probablemente no se suturen por completo.

Las identidades se mueven en el juego de poder; son, pues, el producto de la relación entre diferencia-identidad-exclusión que se opera y se manifiesta en determinadas prácticas –sociales, discursivas, institucionales, ideológicas–; su carácter eminentemente histórico, se opone a la manera tradicional de concebirlas como si fueran unidades omnicomprendidas, planas e inconsútiles. Generalmente, se las homologa con un núcleo estable y, contradictoriamente a esta apariencia, se organizan a través de las diferencias, ausencias, carencias o el “afuera” negativo del Otro. Su construcción fundacional como superficie lisa es una invención de un “adentro” que clausura toda posibilidad de inclusión. Cuando Frantz Fanon analiza la diferencia del hombre y la mujer negra, considera que se elabora en relación de oposición al imaginario blanco; a su vez, el negro imagina o construye la imagen del hombre blanco. Así, la llamada “alma negra” no es otra cosa que una “herramienta” social del hombre blanco. El momento en que Fanon reflexiona sobre la política de la representación y de la diferencia, describe con claridad la fractura entre lo psíquico y lo social, mediada por el espacio colonial de la conciencia y por la sociedad signada por el fantasma de la identidad como exclusión y alienación. «No el Yo y el Otro sino la otredad del Yo inscrita en los palimpsestos perversos de la identidad colonial. Y es esa extraña figura del deseo, que se hiende a lo largo del eje sobre el que gira, lo que obliga a Fanon a hacerle a la condición histórica del hombre colonial la pregunta psicoanalítica del deseo del sujeto» (Bhabha 65).

Diferencia e identidad transitan por el inestable camino de la demanda y el deseo; el imaginario del inferiorizado es estar en el lugar del superior, conservando su lugar, no de una manera nítida, sino atrapado en el deseo; en uno y otro espacio, la condición de la diferencia e identidad es la escisión; desde esta ambigüedad habla el diferente. Para Homi Bhabha ni el Yo colonialista ni el otro colonizado, «sino la perturbadora distancia inter-media [*in-between*] la que constituye la figura de la otredad colonial: el artificio del hombre blanco inscrito en el cuerpo del hombre negro. Es en relación con este objeto imposible que emerge el problema liminar de la identidad colonial y sus vicisitudes» (Bhabha 66).

Según Stuart Hall, las identidades «son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas» (Hall, “Introducción: ¿quién necesita identidad?” 20). Son articulaciones entre prácticas que estructuran sujetos sociales de discursos particulares, y procesos que construyen subjetividades con capacidad de identificarse o re-presentarse. El sujeto no se posiciona como creador de esencias o intuiciones eidéticas, sino en los “efectos de sutura” o producto de las articulaciones entre sujeto y prácticas generadoras de sentidos. Las identidades son los posicionamientos que asume; y, a la vez, son representaciones que se organizan a partir de ausencias y carencias; en consecuencia no puede haber identidad entre procesos “subjetivos”; pues, la sutura del sujeto requiere ser convocada e incorporada en la posición, por ello no es un proceso unilateral.

Sin embargo, la pregunta relacionada con la diferencia e identidad continúa presente: ¿cómo el individuo se constituye como sujeto y se reconoce como tal? ¿Qué mecanismos están presentes cuando el individuo se identifica con una u otra posición o no se identifica, cuando se lo convoca? Sin duda, el tránsito de un momento a otro, se puede interpretar desde algunas vías: una de ellas, apelar al sujeto desde el discurso y la interpelación. Al momento, esta vía tiene una historia trazada por Althusser, Lacan, Foucault, expuesta en la estructura especular de la “ideología”, “el estadio del espejo” y las “prácticas discursivas disciplinarias”, respectivamente, que confluyen en el sujeto deseante.

Cuando Bhabha analiza la pregunta de Fanon: «¿qué quiere el hombre el negro?» (Fanon 14). Encuentra que la respuesta del pensador martiniqués es la confrontación con la otredad para recuperarse del envilecimiento. Para el teórico de Bombay, la situación se complejiza porque «en la psiquis colonial hay una renegación inconsciente del momento negador y de escisión del deseo» (Bhabha 73). El Otro no debe ser concebido culturalmente como opuesto, como muy frecuentemente lo hace Fanon, sino «como la negación necesaria de una identidad primordial, cultural o psíquica, que introduce el sistema de la diferenciación que permite que lo cultural sea significado como una realidad lingüística, simbólica, histórica... el sujeto del deseo nunca es simplemente un *Mí-mismo* [*Myself*], entonces el otro nunca es simplemente un *Eso-mismo* [*It-self*], una fachada de identidad, verdad o desreconocimiento» (Bhabha 73). Lo que está en juego es la relación entre el orden social, el orden psíquico y la materialidad del lenguaje; el sujeto racializado, la mujer discriminada, el migrante en las fronteras no pueden ser concebidos fuera de estos “existenciaros”.

### c) La complejidad de los puntos de sutura

Las identidades nacionales, étnicas, raciales, sexuales, religiosas que se han formado a la luz de la modernidad guardan simetrías con la tradición, la inmanencia de la conciencia, la mismidad del eurocentrismo, para formar totalidades que resguardan las raíces históricas y la identificación con una u otra esencia representativa; o establecen –lo que Kant llama– “síntesis trascendente”, que no es sino la analogía entre representación y comunicación, con el objetivo de evitar las contradicciones; esta situación es posible porque el sujeto no está afectado: “Wir können aber nur das verstehen und anderen mitteilen, was wir selbst machen können” [«Pero nosotros solo podemos comprender y comunicar a los otros lo que nosotros mismos podemos hacer»] (Foucault, *Una lectura de Kant* 53).

De tal manera, en la modernidad, unidades como el Estado, la clase, la etnia, la raza, la religión, la cultura, entre otras, se convierten en mantras, cuya alusión/ilusión tiene un “efecto”, aparentemente, catártico; lo que lleva a esencializarlas. En las actuales condiciones, cuando las formas institucionales como las estatales, de la sociedad civil, ambientales, migratorias, del conocimiento, de la tecnología, de la educación, de la cultura, de los medios masivos de comunicación se caracterizan por su movilidad, diferencias e identidades, no pueden estar cómodamente localizadas en la esencia del yo. Este escenario tampoco es viable para el yo colectivo, porque no se trata de una suma de elementos, agrupados “arbitrariamente” en una construcción hipotética llamada pueblo o nación, que pretenden garantizar la mismidad y unicidad del ser.

Al hoy posmoderno no le interesa fijar y conservar las diferencias ni las identidades; tampoco construir modelos cohesionadores a la manera de la totalidad sistémica moderna; en este contexto, términos como: *lo propio, para siempre, lo único, la permanencia, nunca más, la no afectación del sujeto por las circunstancias*, se inmovilizan y ya no son estímulos para los sujetos atados al vértigo de la inmediatez y de la velocidad; sin embargo, salpican a la noción de tiempo. Al respecto, Baumann sostiene: «El resultado global es la *fragmentación* del tiempo en *episodios*, cada uno de ellos amputado de su pasado y su futuro, cerrado en sí mismo y autónomo. El tiempo ya no es un río, sino una serie de lagunas y estanques» (Bauman 52).

Efectivamente, el tiempo ya no tiene opción de historizarse porque se calcula para conseguir “un impacto máximo y una obsolescencia instantánea” (Bauman 52). Impacto máximo: escándalo mediático que discurre hasta el siguiente; obsolescencia instantánea: dejar de lado el mensaje para dar paso a otros. De ahí, la discontinuidad del tiempo y la dislocación del espacio, y la consecuente ruptura con la idea de totalidad como sistema de armonías, producto de la intervención “racionalizadora” del mundo. Contradictoriamente, el efecto de “racionalización” se expresa hoy en la inestabilidad de los puestos de trabajo, en la desprotección del ambiente, en la ausencia de todo límite, en la desescolarización de miles de niños y jóvenes; como también en el desempleo, la migración, la *adiaforización*<sup>2</sup> (volver neutras a todas las acciones humanas), la estetización de las formas de vida cotidiana, entre otras expresiones.

En estas condiciones, la re-presentación de las diferencias e identidades no se articula a través de imágenes fijas temporal y espacialmente situadas:

Las identidades culturales, étnicas o “raciales” deben ser entendidas dentro de los siempre fluctuantes procesos políticos, económicos y sociales, inscritos en contextos espacio-temporales particulares, que son constituidos dentro de dimensiones locales, regionales, nacionales y transnacionales. Las identidades y sus representaciones, son constantemente imaginadas y re-imaginadas, actuadas y re-actuadas dentro de situaciones específicas y dentro de contextos socioeconómicos y políticos, que siempre cambian y que proveen sitios por sus negociaciones y re-negociaciones, sus definiciones y re-definiciones. (Rahier, “Mami, ¿qué será lo que quiere el negro?” 73).

De ninguna manera las identidades responden a adecuaciones de la realidad a un modelo “racional” en búsqueda de “la verdad”, para ser solidificadas en la historia. Al contrario, son elaboradas y fluctuantes; por ello la necesidad de plantear otra mirada ontológica y gnoseológica, en la cual sea posible advertir que diferencias e identidades se forman en las rupturas, a espaldas *de*, en las desarticulaciones, en otras formas de apropiación del pensamiento que no necesariamente siguen la “dirección” de la certeza, y en donde se

---

<sup>2</sup> Término acuñado por Bauman para analizar la tendencia a «eximir a una parte considerable de la acción humana del juicio moral», (“De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad”, p. 64).

pueda advertir esta complejidad. Al respecto, Stuart Hall señala que «es esta compleja articulación entre el pensamiento y la realidad histórica, reflejada en las categorías sociales del pensamiento mismo, y la continua dialéctica entre “conocimiento” y “poder”, la que presta sentido al registro de tales rupturas» (Hall, “Estudios culturales: dos paradigmas” 1).

Pensamiento, realidad y poder son elementos de una dialéctica en cuyo movimiento no hay una correspondencia lineal, ni una relación de causalidad. El pensamiento no es el “reflejo” de la realidad, sino una abigarrada articulación de estos elementos nucleados alrededor de transformaciones. Una articulación no es una estructura de la conciencia dada de manera *a priori*, ni una regularidad constante ni eterna; opera en condiciones concretas, como el racismo desarrollado en los procesos de colonización. Según Foucault, se trata del genocidio colonizador, fundamentado en la noción de biopoder: «Pero cuando hay que matar personas, poblaciones, civilizaciones, ¿cómo se lo podrá hacer si se funciona según la modalidad del biopoder? Pues bien, se podrá gracias a los temas del evolucionismo, gracias al racismo» (Foucault, *Genealogía del racismo* 266).

Una articulación puede ser irrepitable pero para producirse necesita de ciertos soportes, subordinados a su desaparición y renovación; además, estos no tienen el poder de anular la especificidad; conservan sus condiciones particulares de vida, siempre relacionadas y manteniendo las diferencias dentro de una unidad. «La teoría de la articulación se pregunta por cómo una ideología descubre su sujeto, antes que preguntar cómo el sujeto piensa los necesarios e inevitables pensamientos que pertenecen a esta» (Hall, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas* 86). Debe responder a una forma situacional, en donde la articulación o articulaciones darán cuenta del empoderamiento de los sujetos y su consecuente “efecto posicional”.

#### **d) Cultura popular y diferencias entrecruzadas**

Hay que reconocer que el “posmodernismo global” provoca un importante desplazamiento de las formas culturales hacia la cultura popular: a sus relatos, formas de vida cotidianas, prácticas locales, oralidad, entre otras manifestaciones, que han ocasionado la descentralización de las grandes narrativas. Este movimiento no deja de tener su importancia porque cambia y

recambia ciertas disposiciones en el interior de la alta cultura y posibilita otras concepciones sobre la cultura popular.

La posmodernidad tiene una especial atracción por las diferencias: culturales, sexuales, étnicas, religiosas, raciales. La cultura de las élites siempre manifestó su rechazo al diálogo; la posmodernidad encuentra fascinación por el vínculo con lo “exótico” y por situarse en él. Esta actitud es sospechosa ya que provoca la siguiente pregunta: ¿se estará repitiendo el mismo juego que la modernidad hizo con lo “primitivo”, en el sentido de expresar: sí miro pero realmente no miro? O podría ser que: «debemos preguntarnos acerca del continuo silencio dentro del cambiante terreno del posmodernismo, acerca de si las formas de libertad de contemplación que esta proliferación de diferencias permite e invita, y al mismo tiempo rechaza, no es realmente junto con Benetton y los heterogéneos modelos masculinos de The Face, un tipo de diferencia que no indica una diferencia de ningún tipo» (Hall, “¿Qué es lo “negro” en la cultura popular negra?” 2).

El reconocimiento de la diferencia no es solo evidenciarla, contemplarla, rozarla y escenificarla; de ser así, se estaría reduciendo sus sentidos y mostrando una estilística de la diferencia o “una diferencia que no diferencia la “diferencia”; entonces estamos ante una forma posmoderna de esencializarla” (León Pesántez, *El color de la razón: pensamiento crítico* 251) o de modernizar lo posmoderno. Sin embargo, no se puede olvidar que las luchas políticas y culturales de los marginados, han propuesto una política cultural que ha conseguido una apertura en los espacios dominantes de la alta cultura y, sobre todo, han abierto la posibilidad de cambiar las disposiciones y configuraciones de los agentes del juego en el campo del poder cultural. Esta situación no debe ser confundida con una victoria porque se trata de un juego de posiciones dentro del mismo campo. Esta apertura evidencia el carácter poco inocente de la cultura popular y rechaza el listado de lo que imaginariamente concebimos como “lo popular”. Cuando Hall se pregunta: ¿Qué es lo “negro” en la cultura popular negra? se niega a concebirlo como identidades supuestamente auténticas y fijas. En este sentido, sostiene: «...que tienen sus raíces en las experiencias de la comunidades populares de quienes tomaron su fuerza, y nos permite verlas como expresiones de una particular vida social subalterna que se resiste a ser constantemente tratada como baja y de afuera» (Hall, “¿Qué es lo “negro” en la cultura popular negra?” 4); razón por la que es un hecho su ubicación en el mercado.

Las expresiones de la cultura popular negra no pueden reducirse a la contradicción entre alto y bajo, propio y ajeno, mismidad y otredad, incorporación y autenticidad, porque las representaciones de las tradiciones, de cierta manera son “inauténticas”, en el sentido de que su manifestación corporal (modos de caminar, de hablar, de peinarse), su música, su oralidad, por ejemplo, incorporan formas culturales, formas de vida y elementos discursivos de otras tradiciones. Su misma producción de “contranarrativas” es el resultado de mezclas, combinaciones, influencias e interferencias. Hay que tomar en cuenta que las relaciones entre la herencia africana y la diáspora generaron apropiaciones selectivas, innovaciones lingüísticas, rearticulación de las percepciones del mundo y solapamientos mutuos. Esto determina que sus re-presentaciones no sean portadoras de una identidad pura:

[...] en la cultura popular negra estrictamente hablando, etnográficamente hablando, no hay formas puras en absoluto. Estas formas son siempre el producto de una sincronización parcial, de compromiso a través de fronteras culturales, de la confluencia de más de una tradición cultural, de las negociaciones entre posiciones dominantes y subordinadas, de las estrategias subterráneas de recodificación y transcodificación, de significación crítica, de significante. Estas formas son siempre impuras, y hasta cierto grado híbridas a partir de una base vernácula (Hall, “¿Qué es lo “negro” en la cultura popular negra?” 6).

Efectivamente, el momento de “retorno a la tradición” crea tensiones porque no se regresa a una esencia sino a formas culturales mezcladas; se trata de lo que Kobena Mercer llama una “diáspora estética”, que da cuenta de ese entramado de contradicciones que implica el mestizaje, mulataje, cimarronaje y el creole, entre otras.

Una política de la re-presentación de la diferencia e identidad no puede ignorar la incidencia del espacio, en el sentido de que hay una relación entre órdenes raciales y espaciales: «la constitución espacial de las sociedades, y principalmente las dimensiones espaciales de lo negro, solo ahora empiezan a tomarse en cuenta en los estudios sobre las varias comunidades de la diáspora africana» (Rahier, *Lugares de identidad y representaciones* 1). La relación entre raza y espacio muestra el hecho de que las representaciones no solamente contienen elementos de lo “multivocal”, sino, como señala Rahier, en ellas hay también comportamientos que responden a lo “multilocal”.

En su estudio sobre lo negro en la fiesta afroesmeraldeña de los Reyes en el Ecuador, este crítico logra mostrar que el espacio es un lugar de construcción de diferencias; y, a la vez, percibe que la ideología ecuatoriana de la identidad nacional, pese a la operación de homogeneización racial y étnica, no logró los resultados esperados y concluyó construyendo un “mapa racista del territorio nacional” (Rahier, *Lugares de identidad y representaciones* 2), en el que se representa a los centros urbanos como los portadores de la modernidad, y a los lugares rurales como espacios de inferioridad racial, violencia y primitivismo; de esta manera, la sociedad se organiza dentro de un orden territorial-racial.

Hay un instante en el cual la naturalización de la diferencia implica deshistorización y posicionamiento en el orden biológico y genético. El momento en que el significante negro es desmembrado de su historia, de la política que lo generó, y es fijado en una categoría racial-biológica, estamos legitimando el racismo que combatimos. Consecuentemente, lo situamos como si fuera un referente *en sí*: atemporal y aespacial. En palabras de Hall:

Estamos tentados a mostrar ese significante como un medio que puede purificar lo impuro, reunir a los hermanos y hermanas desamparados quienes no saben qué deberían estar haciendo en esas filas, y patrullar las fronteras (que son por supuesto fronteras políticas, simbólicas y posicionales) como si fueran genéticas. Por lo cual, lamento decirlo, entiéndase con esto una “fiebre de la jungla”: como si pudiéramos traducir la naturaleza a la política usando una categoría racial para garantizar las políticas de un texto cultural, y como una línea contra la cual medir la desviación (Hall, ¿“Que es lo “negro” en la cultura popular negra?” 7).

Esta manera de esencializar el significante negro mira la experiencia de los sujetos negros como si se agotara en sí misma y como si estuviera en el ámbito de lo irrepresentable; pues representar es una forma de conocer y de saber cómo estamos estructurados; por ello Hall habla de “significante flotante”, condicionado a los vaivenes de la historia; y Fanon lo define como un “Es histórico”, racializado y excluido.

Lo importante es atender a la diversidad de experiencias de los hombres negros para ubicarlas en un momento de la historia, en ciertas comunidades, ciudades, países, regiones, entre diásporas, y para identificar sus políticas culturales; lo que hará ver que las diferencias/identidades, permanentemente, están

cambiando o en una “dislocación cruzada”. Resultado de esta observación será el reconocimiento de la pluralidad de antagonismos que, a la larga, romperán o tenderán a romper la supuesta unidad de la cultura negra.

La mercantilización de la cultura popular negra y su consiguiente inserción en el mercado, es una situación que nos alerta ante una posible captación inmediateista y estereotipada de sus significados. La cultura popular no es el espacio en donde se puede descubrir el quiénes somos; al contrario,

[...] es un terreno profundamente místico. Es el teatro de los deseos populares, el tablado de las fantasías populares. Es donde descubrimos y jugamos con la identificación de nosotros mismos, donde somos imaginados, donde somos representados, no solo para las audiencias de afuera que no comprenden el mensaje, sino para nosotros mismos por primera vez [...] Segundo, aunque el terreno de lo popular pareciera como si estuviera construido con simples oposiciones binarias, en realidad no lo está (Hall, ¿“Que es lo “negro” en la cultura popular negra?” 9).

Lo popular nos ofrece la apariencia de una constitución binaria de la cultura popular; sin embargo, no es un “carnaval” que juega con dos contrarios, sino una actividad “lúdica” atravesada por un complejo entramado de elementos que trasciende los límites de una lógica binaria. Allí, los elementos que “articulan” una diferencia se entrelazan, temiéndose; se solapan, descubriéndose; se intervienen, pero se desean; se separan, generando –hasta cierto punto– una dependencia, donde lo que asoma como marginal podría ser lo central. Solo bastará la mención de mestizaje, mulataje, cimarronaje, pardo, creole, como expresiones de esta complejidad.

El momento en que insertamos la cultura popular en las condiciones determinadas por el mercado, las políticas culturales y el poder, estamos superando la noción “inocente” de la representación de la identidad negra, que se manifiesta en la reducción a las “formas” y al “estilo” de lo negro, en la música como la única expresión profunda de su cultura, y en la simplificación del cuerpo como si fuera el único capital cultural y simbólico que posee. La cultura negra no es solo la expresión de una estilística de las formas. Es una subjetividad que se representa, fantasea e imagina un conflictivo mundo de sentidos e interpretaciones sobre el mundo, la existencia y su entorno, expuesta a la homogeneización, codificación, estandarización, expropiación y oficialización.

Hoy apremia plantear otra lógica de la diferencia, que permita desesencializarla y que, al mismo tiempo, implique el planteamiento de estrategias creativas. Estas deben ser concebidas como entidades abiertas al diálogo y a la creación de políticas culturales, puesto que la reapropiación de las diferencias no implica una rearticulación para sí mismas sino para crear relaciones.<sup>3</sup>

### Referencias bibliográficas:

- Bauman, Zygmunt. “De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad”, en *Cuestiones de identidad cultural*. Stuart Hall y Paul du Gay compiladores. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 2003.
- Butler, Judith. *Bodies That Matter*. Londres: Routledge, [*Cuerpos que importan*]. Buenos Aires: Paidós, 2003, ctd. en Stuart Hall. “Introducción: ¿quién necesita identidad?”, *Cuestiones de identidad cultural*, compiladores, Stuart Hall y Paul du Gay. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Madrid: Paidós, 2010.
- Chukwudi Eze, Emmanuel. “El color de la razón: La idea de raza en la Antropología de Kant”, en *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001.
- Frantz, Fanon. *Piel negra. Máscaras blancas*. Buenos Aires: Schapire Editor S.R.L., 1974.
- Foucault, Michel, *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta, 1992.

---

<sup>3</sup> Según Paul Gilroy, la política cultural de los sujetos negros en el Reino Unido debe rechazar el binomio negro o británico, porque “el o conservará la idea de competencia permanente; mientras que el objeto de la lucha debe ser, en cambio, reemplazar el o con la potencialidad y la posibilidad de un y...”. (Ctd. por Stuart Hall en ¿“Qué es lo “negro” en la cultura popular negra?” 7). Apela a la inclusión y no a la exclusión. Quizá, aquí cabe una relación con Fanon, en el sentido de que para él, los binarios se oponen por la comparación cuantitativa entre el blanco que representa siempre el *más* y el negro el *menos*; e introduce una diferencia cualitativa o diferencia social entre semejantes (el género humano) y afirma: Yo diferente al Otro, pero unidos por una humanidad de lo humano. Es decir, para Fanon hay una diferencia en la unidad.

- \_\_\_\_\_. *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Una lectura de Kant. Introducción a La Antropología en sentido pragmático*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
- Gilroy, Paul, ctd. en Stuart Hall. “¿Qué es lo “negro” en la cultura popular negra?”, <http://catedras.fsoc.uba.ar/rubinich/articulos.htm#Complementarios>
- Grossberg, Lawrence. “Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?”, en *Cuestiones de identidad cultural*. Stuart Hall y Paul du Gay, compiladores. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 2003.
- Hall, Stuart. “Estudios culturales: dos paradigmas”, en Revista *Causas y azares*, N.º 1, 1994.
- \_\_\_\_\_. “Significado, representación, ideología: Althusser y los debates posestructuralistas”, en *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998.
- \_\_\_\_\_. “Introducción: ¿quién necesita identidad?”, en *Cuestiones de identidad cultural*, compiladores, Stuart Hall y Paul du Gay. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 2003.
- \_\_\_\_\_. “¿Qué es lo “negro” en la cultura popular negra?”, <http://catedras.fsoc.uba.ar/rubinich/articulos.htm#Complementarios>.
- \_\_\_\_\_. *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Eduardo Restrepo, Catherine Walsh, Víctor Vich, compiladores. Quito: Corporación Editora Nacional, 2013.
- Homi, Bhabha. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial, 2002.
- Kant, Immanuel. “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”, en *¿Qué es Ilustración?*. Madrid: Tecnos, 1999.
- León Pesántez, Catalina. *El color de la razón: pensamiento crítico en las Américas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Universidad de Cuenca/Corporación Editora Nacional, 2013.
- Rahier, Jean. “Mami, ¿qué será lo que quiere el negro?: representaciones racistas en revista *Vistazo*, 1957-1991”. Enma Cervone/Fredy Rivera, editores. *Ecuador Racista. Imágenes e Identidades*. Quito: FLACSO, 1999.
- \_\_\_\_\_. “Lugares de identidad y representaciones: Lo negro en la fiesta Afro-Esmeraldeña de los Reyes, Ecuador”, en Lienhard, Martín, coord., *Ritualidades latinoamericanas: un acercamiento interdisciplinario*. Madrid: ES: Iberoamericana, 2003.
- Serequeberhan, Tsenay. “La crítica al eurocentrismo y la práctica de la filosofía africana”, en *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El*

*eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001.

---

*African Philosophy: The Essential Reading*, Paragon, New Press, Cambridge, 1976, ctd. en Emmanuel Chukwudi Eze, “El color de la razón: La idea de raza en la Antropología de Kant”, en *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001.



---

## **Quito y Madrid 1788-1828: su cultura en caminos contrarios**

Quito and Madrid 1788 – 1828:  
their culture on divergent roads

**Ekkehart Keeding**

Director de Estudios (Alemania)  
e-mail: ekke\_keeding@t-online.de

### **Resumen**

En este estudio se analizan los caminos divergentes de la cultura y la política entre Quito y Madrid durante el período 1788 y 1828. Se proponen ejemplos de los caminos contrarios en la formación intelectual y académica entre la Audiencia de Quito en Hispanoamérica y la de Madrid en España, donde predominaba una visión distinta propia del modelo cultural antiguo, que propone mantener el poder económico-militar en sus colonias. Mientras los americanos innovaron para mejorar, España hizo lo contrario. A partir de 1782 los americanos, en particular en la Audiencia de Quito, mostraron buena disposición hacia una cultura académica secularizada, con ofrecimientos notables y públicos para su patria, España se opuso a tales transformaciones en la práctica, lo que dio paso a que las dos culturas caminen por sendas contrarias, dando paso así a una clara consecuencia: la independencia de Quito.

**Palabras clave:** Universidad Secularizada; Reino de Quito; Madrid; libertad de pensamiento y escritura 1788-1828; Rodríguez el “Verulano de Quito”; hojas volantes y periódicos.

### **Abstract**

We consider in this study the two divergent ways of politics and culture of Quito –today Ecuador– on the one hand, and Madrid in Spain on the other, concerning the period between 1788 and 1828. These two ways are identical to two opposed courses, relatives to the intellectual and academic formation in

both countries during the European ‘Illustration’, and her going over to Quito, the Spanish Colony in the Andes on the Equator-Line.

Whereas the Americans tried to innovate in order to improve, the Spaniards, in reality, practiced the opposite, for example by the Bourbonical Reforms since 1763, and by reason of the Independence of Northamerica, in 1783. The measures, taken by Spain in Quito, remained completely behind the increasing desire of the ‘quiteños’, to know and to read about modern culture, about experimental physics, about modern economy, and all these subjects in relation to the geography of their country, that they began to nominate ‘Patria’. These Americans formed the beginning of secular and American culture in Quito, Ecuador: it magnified more and more the desire of the habitants, to take their politics in their own hands, and this all the more Spain answered in the negative to those questions of commercial and cultural transformation, in practice. Each of the two cultures, therefore, had to develop herself, opening by this way in America, the obvious consequence: the Independence of Quito.

**Key Words:** Secularized University; Kingdom of Quito, Madrid, freedom for thinking and writing 1788-1828; Rodríguez “Verulam of Quito”; flayers and newspapers.

Recibido: 12: 11: 2014

Aceptado: 26:12:2014

\*\*\*

## Introducción

Fue en el año 1750 –comenzando la segunda parte del siglo XVII, el más difícil para la América española–, cuando el Rey de España Fernando VI (1746-59) exhortó a los españoles conservadores, a no contradecir, y no atacar más en el futuro los escritos del sabio benedictino Benigno Gerónimo Feijóo y Monteserín (1676-1764): éste en 1726-39 fue autor del *Teatro Crítico Universal* (Madrid, 9 tt., más otras ed.s), y luego entre 1742 y 60 de las *Cartas eruditas y curiosas* (Madrid, 5 tt.). Feijóo es aquel autor fascinante, quien desde España con sus

escritos incitadores dio más impulso a la información y discusión acerca de las ciencias naturales de la Ilustración moderna del siglo hasta 1760, dentro de las universidades como fuera de ellas. Sus obras no faltaron en las bibliotecas grandes, públicas o privadas, tanto en España como en Hispanoamérica.

El *Teatro Crítico Universal* en España instruyó y motivó a ciertos grupos de intelectuales, que crecían lentamente pero de manera constante, los que cada vez más iban separando de la filosofía clásico-antigua, y de los autores de la escolástica cristiana. Ellos se inclinaban a participar en el mundo moderno con sus propias ideas e investigaciones, que iban en aumento. Desde Quito, a partir de 1746, el español riobambeño Luis Bernardo de Prado y Sarmiento y el Presidente de la Audiencia Juan Pío Montúfar y Frasso (1753-61) después de 1753, en muchas ocasiones habían expuesto al Rey de España varias posibilidades para mejorar la economía y junto a ella inclusive la pedagogía del clero de la ciudad, lo cual en primer lugar se podría alcanzar, utilizando los trabajos y experiencias de Charles-Marie de La Condamine y Pedro Maldonado antes de 1744 en las regiones de la Audiencia (Keeding 2005, 370 y 400). El prerromanticismo fue aquella fuerza íntima, que dirigió el interés de cada vez más lectores en dirección de la individualidad humana y de la modernidad de artes, de la arquitectura, y de las ciencias, también en España: menciono aquí las primeras enciclopedias de Luis Moreri *Dictionnaire Historique* (12 tt. en 1704), y de Trévoux de 1757, muy divulgadas ambas en España; las *Tábulas Cronológicas* del italiano Doménico Musantio en 1750, quien intentó indicar en un solo tomo, la suma completa de títulos y fechas de las obras humanistas y modernas de los tres siglos pasados; y además la exitosa *Historia de los procesos del entendimiento humano en las Ciencias Exactas* del francés Savérien, con inmediata edición española de Madrid (1775), prohibida más tarde. Cito además la exitosa distribución de la *Geografía universal* de Buffier (Venecia 1751), del *Dictionnaire raisonné universel...* de Valmont de Bomare (Lyon 1774), y como mejor ejemplo de viaje lejano y auténtico, el *Troisième voyage autour du monde*, de James Cook, editado en París 1785, con su tomo de más de 90 imágenes impresas acerca de la vida humana en las comunidades del Pacífico y la Oceanía del XVIII. Se leía estos libros en España, así como en América —muchos de estos títulos y en mayor cantidad los encontramos para esa época en las ricas bibliotecas de Quito—, quienes despertaron el deseo de leer e informarse directamente; luego esos lectores produjeron sus propios escritos, así como sus periódicos informativos, y los primeros mapas de su patria. El accionismo prohibitivo de la Inquisición española, experimentó una

baja en temas de literatura y derecho universal desde 1760, pero hacia 1780 y 1820, tendrán mucha importancia y vigencia contra nuevas materias como las de historia, viajes y geografía, con un ascenso espectacular ya a partir de 1755: España intenta simbolizar la patria única, en la mente de todos los americanos.

## I. El Gobierno de España contra América

En la Audiencia de Quito en 1782 su conocido crítico Eugenio Espejo (1747-1795) reclama para sí mismo como para sus lectores “la sana libertad de pensar y de escribir” en *La Ciencia Blancardina* (ms. en la biblioteca de Miguel Díaz Cueva / Cuenca p.14; Keeding 2005 p. 238), este sentir es mal interpretado y peor acogido por sus adversarios españoles y realistas en Quito. El autor expresa la importancia de escribir uno mismo, habiendo pensado con libertad antes; y es idéntica esta idea a aquella que se encuentra en las obras de Moreri, Trévoux, Leibniz, Genovesi, Musanti, Savérien, Buffier y Valmont de Bomare –de los cuales ninguno fue español, y cuyas obras todas llegaron a Quito– las que expresan que no deben perderse metas ni valores de un desarrollo humano hacia el futuro ilustrado de todos aquellos, que se dedicasen a profundas lecturas personales.

Treinta años más tarde de la fecha, en que Espejo se había expresado en 1782 acerca de la libertad como ser humano y americano, esa misma facultad del “pensar y escribir” fue celebrada por Bernardo Ruiz, fascinante autor e impresor del Perú, dueño de la *Imprenta de los Huérfanos*, al imprimir en Lima en 1813 *Derechos y Deberes del Ciudadano*. No se trata aquí de recordar al pueblo los derechos políticos, recaídos en él en 1808 con el cautiverio de Fernando VII en Francia; Ruiz alza la bandera de su libertad individual, saludando a aquellos *huérfanos* –concepto de doble intención–, quienes irían a formar en el futuro

...el mismo soberano legislador, el *congreso soberano*, aquel *único soberano*, cuyo nombre y funciones no pueden atribuirse a otro...  
(ed. Lima 1813 pp. XXVs., XXVIII, XXXIII).

El Virrey del Perú José Fernando Abascal (1743-1821) desde Lima había mandado por segunda vez tropas limeñas contra Quito en 1812, para combatir y sofocar en esta ciudad la libertad y el creciente pensamiento individual americano, el cual era apoyado por un importante número de habitantes y

lectores. Podemos entender el texto de Bernardo Ruiz en el contexto de la ocupación de Quito por los limeños y en contra de esta situación. Tanto en Lima como en Santa Fe de Bogotá y en Quito ya desde los años 80, se publicaron obras de autores conocidos, cuyas patrias todavía no habían conseguido libertad política.

Percibimos una creciente velocidad en el azaroso desarrollo de las convicciones políticas europeas y americanas, según se refleja en la historia de la Audiencia de Quito, entre 1775 y 1805. Las estrictas reformas borbónicas, en cambio, prosiguieron en un solo camino, durante toda la segunda mitad del siglo XVIII: aumentar el continuo crecimiento de las exportaciones económicas españolas, para venderlas en ultramar, al mayor provecho posible. España necesitaba comercio, necesitaba exportar y vender, esperando crear y aumentar de tal forma ganancias permanentes para la economía del país, aún cuando por ellas se redujesen las producciones americanas. Partes importantes de esa dura innovación económica, fueron los siguientes pasos dados por España:

- la extinción de la *Compañía de Jesús* de 1767, al haber mostrado una economía y pedagogía demasiado independientes de España;
- la nominación de *Intendentes* para ciertos centros de las colonias a partir de 1768, con el fin de ganar impuestos más altos para España;
- la concentración de las crecientes exportaciones hispánicas solo en ciertos puertos de Hispanoamérica
- un sistema, que paradójicamente se intituló con *Libre Comercio*;
- y finalmente ciertos refuerzos en apoyo de las actividades prohibitivas de la *Inquisición* española en todo el imperio.

Las medidas citadas o las políticas reformistas del gobierno español, tenían como meta desarrollo económico que fuese exitoso para el futuro de España, pero las medidas fueron en realidad muy equívocas. Uno de los obstáculos fue la agresiva política inglesa en el Caribe; otro problema de política exterior fue la independencia de los Estados Unidos y su comercio exterior, así como el fortalecimiento del naciente y poderoso imperio francés de Bonaparte.

Para éxitos futuros de España y alacanzar lo proyectado en materia económica se instaló el poco escrupuloso *Sistema de Intendentes*, que debía hacer crecer más en alto el pago de impuestos, ante todo del gran número de gente sencilla

de campo; de su aumento precisamente dependía la ganancia de los intendentes mismos, por no recibir ellos sueldo de Madrid. De tal manera, las colonias les pagaron a los intendentes con plata los éxitos alcanzados por aquellos, a pesar de la reducción de la productividad de las colonias mismas. Las protestas de cantidad de cabildos americanos por aquel tiempo no dejaron de sucederse, así como los levantamientos indoamericanos, p.ej. de Otavalo y del barrio San Roque en Quito ya para los años sesenta contra los nuevos impuestos, e inclusive las guerras de Túpac-Amaru en el Perú en 1780-81, cobran importancia por ser consecuencias inmediatas del endurecimiento de la política económica de España frente a ultramar. De modo autoritario, la poderosa política borbónica pensó así marchar por un camino duro, pero como se esperaba, exitoso.

El grupo de prohibiciones culturales por parte de España y la molesta intervención del Estado y la Inquisición afectaron las publicaciones en general y contra las materias de historia y geografía en particular. España perseguía aferradamente las publicaciones históricas europeas, de viajes con diarios, acompañados por dibujos y mapas de las costas, de ríos, de caminos, ciudades y estados con sus fronteras, y esto especialmente del Caribe y de Sudamérica. En efecto, los habitantes de Caracas, Lima, Cuenca, de Guayaquil o Quito, según exigía España con diversos rodeos, no deberían acceder a un conocimiento exacto de América, de la figura de su propia tierra en que la vivían. Lo que España intentaba evitar era el crecimiento de la idea de América entre los pobladores de las colonias, porque sería peligroso, ya que podrían ellos tratar de dirigir América en el futuro como si fuese su propia casa.

Disponemos de más que 38 obras escritas y en su gran mayoría publicadas por 28 autores de la Audiencia de Quito del período entre 1741 (D. Alcedo y Herrera: *Compendio histórico de... Guayaquil*, Madrid) y 1803/06 (*Informes* varios de la mano del Presidente Carondelet), que señalan caminos entre regiones conocidas, no bien utilizados aún, con el fin de aumentar producción y comercio entre Quito, Esmeraldas y Guayaquil, con Macas y Cuenca y hasta con Panamá y Manila de las Filipinas, en el futuro. Es allí, donde nace el patriotismo de aquellos, que deseaban pensar, leer, y escribir sobre la tierra americana, y producir en sus tierras, donde transcurrían sus vidas, que ellos llamaban su *patria*, como los europeos tenían la suya. Es en aquel momento, en que el criollo se titulaba con *americano*. Crecía entonces en estos americanos de la segunda mitad del siglo XVIII el deseo de acabar con el retroceso de la economía americana, debido a la política de los Borbones, lo que significaba oponerse a los planes españoles

completamente contrarios a los intereses americanos, en temas de economía y de política nacional.

¿Y cómo reaccionó el Rey? Al lado de estos no-acuerdos americanos, respecto a la política económica de España, el Rey Carlos IV a partir de 1789 presentó ciertos choques continuos: entre 1791 y 1795, el autor Francisco Cabarrús, fundador de la *Compañía de Comercio de las Filipinas* entre Manila y España, fue detenido por la Inquisición, debido a su escrito *Elogio a Carlos III*; y siguieron a más de ello: el destierro de Gaspar de Jovellanos de Madrid en 1790, donde le esperó en 1802 hasta 1808 la prisión, en vista de sus posiciones político-ilustradas en las Asturias, su patria; la separación del ministro Campomanes de la presidencia del *Consejo de Castilla*; la detención de Mariano Luis de Urquijo, más tarde ministro también, en los calabozos de la Inquisición en 1792; la caída del ministro Floridablanca en 1792, y sustitución de él por el Conde Aranda, quien cayó el mismo año también, seguido por Manuel Godoy, el cual realizó una cantidad de prohibiciones de lecturas ilustradas, y de comercio y política, tanto en España como en Indias, y eso otra vez ante todo en cuanto a lecturas modernas de historia, de geografía y de artes mecánicas o ingeniería.

El ministro Aranda en 1783 había dado a conocer un plan más práctico acerca del futuro feliz de toda la monarquía española, como él se imaginaba: se debería formar de las colonias americanas tres reinados, guiados por tres infantes, autónomos en economía y cultura. Aranda entró en reflexión sobre que

...jamás han podido conservarse posiciones tan vastas, colocadas a tan grandes distancias de la metrópoli, sin acción eficaz sobre ellas... que, reunidas todas, no podían menos que descontentar a los americanos (Navarro 6).

El Rey no estaba de acuerdo con esta idea, después de largas conversaciones, a pesar de lo cual, las colonias no se encontraron en camino de mejorar su situación. La política borbónica de España se encontraba como cautiva en un camino retrógrado, del cual Madrid no sabía cómo salir. La Audiencia de Quito, por tanto, tuvo que soportar las siguientes actuaciones de la política metropolitana durante los años noventa del siglo XVIII:

– Madrid manda a destruir en Ibarra las máquinas de fabricación de paños y tejidos, importadas desde París, por el Conde Jijón, después de

1785. Por la importación de la tercera parte de la biblioteca ilustrada de Pablo Olavide desde París, de quien el Conde Jijón la había adquirido, le acusa la Inquisición de Lima;

– la Corona manda disolver la *Sociedad Económica de los amigos del país*, de Quito, creada por el Obispo José Pérez Calama, en 1791/92;

– la Corona confirma la decisión de la nobleza de Quito de 1792 en no publicar más el primer periódico del lugar *Primicias de la Cultura de Quito*;

– la Audiencia de Quito fue excluida del mercado libre, lo que refiere a las regiones de Panamá y Lima, aunque el camino a Esmeraldas había sido abierto ya en 1741 por Pedro Maldonado y en 1792 por el Obispo Pérez Calama;

– desde España no se manda *Protomédico* oficial, pedido por Quito;

– no se permite a la *Compañía de la Canela* abrirse caminos comerciales desde Macas del Oriente a Guayaquil, con el fin de exportaciones;

– la Corona impone a Quito, pagar a la Universidad de Lima cada año 2.000 p.s

– la suma para 4 cátedras universitarias, con el fin de que rindan exámenes en el Perú los acomodados y estudiados juristas y teólogos de las academias de Quito;

– se sigue exigiendo la plena obediencia frente a la Inquisición en las colonias, incluyendo el silencio acerca de los trabajos de la *Academia de las Ciencias* de París, realizadas por La Condamine en los Andes entre 1736 y 1744;

– la Corona de España, finalmente, no concede a la Audiencia el ascenso a *Capitanía General* del Reino, lo cual Quito varias veces había solicitado.

Cada vez más las decisiones políticas españolas de los años noventa contra los habitantes de Quito, han quedado refutadas por un número de americanos en constante aumento. Por su claro derrotero político, podríamos leerlas al revés así: los planes borbónicos llevan testimonio del hecho, de que Quito quiso modernizar su producción propia de paños, editar un periódico y mantener su *Sociedad Patriótica*, fundada pocos meses antes; Quito necesitaba un protomédico para la enseñanza universitaria en *Medicina* y pensó autonomizar sus exámenes en derecho y teología frente a Lima; se preparó para participar en el comercio libre por el lado del Pacífico, incluyendo la producción de la quina, de cacao, café, canela, vainilla, tabaco; además la Audiencia aspira subir en la jerarquía de centros coloniales, pretendiendo de España ya desde hace tiempo, conseguir el tratamiento de *Capitanía General*.

El mejor testigo quiteño del pensamiento criollo en desarrollo moderno, se presenta en la enorme cantidad de libros y hasta de bibliotecas modernas, importadas a la capital de la Audiencia, sin mayor impedimento. La famosa *Physica* del holandés Musschenbroek en primera edición de Leyden en 1729, ya estuvo en la biblioteca de Chiriboga y Daza en 1737; tuvieron bibliotecas propias las familias Jijón-Larrea, Montúfar-Larrea, y Guerrero entre la nobleza; encontré en las bibliotecas actuales de Quito 63 obras modernas del siglo XVIII con la firma del Dr. Espejo en las portadas; en algunos se lee “M. Miroir”, mostrando Espejo así su método de doble intención, aplicado a veces por él. En los años noventa llegaron con grandes bibliotecas privadas los Obispos Dr. Pérez Calama y Dr. Cuero y Cayzedo; varios intelectuales, como el Dr. José Ascásubi, Dr. Quiroga y Dr. Miguel Antonio Rodríguez recibieron libros importantes prestados de ciertas bibliotecas públicas de Quito, sin devolverlos durante años; se conseguía libros en Quito por compra, por regalo, por importación, por trueque, y en remate público, pero también por robo en casos aislados. Pertenecen a este grupo de patriotas e interesados lectores: Joaquín Veloz de San Blas, Dr. José Fernández Salvador, Dr. Pedro José Pérez, Vicente Álvarez, de familia bien acaudalada, el Dr. Rodríguez Quiroga, Dr. Miguel Antonio Rodríguez, Dr. José Mejía, Dr. Luis Quijano de Popayán, y entre 1807 y 1811 el ilustrado revolucionario chileno Camilo Henríquez. Llama la atención el hecho, que a partir de los últimos 25 años del siglo XVIII, pero no antes, en obras de la escuela racionalista como sensualista al propietario quiteño le gustó dejar su nombre escrito, mostrando por ello un alto y crecido grado de identificación, que sentía por tales textos. De hecho, la prohibición de libros y lecturas por parte

del gobierno y por la Inquisición misma en contra de algunos modernistas en Quito e Ibarra, no tuvieron ningún éxito.

Las dificultades entre las colonias por un lado, y España por el otro, llegaron a cima ya muy alta y visible en 1794 y 1795, cuando por sus hojas volantes, pegadas en las puertas de los conventos en Cuenca, ciertos grupos descontentos se lanzaron a la ofensiva en contra del Rey, al comunicarle: «A morir, o vivir sin Rey, prevénganse valeroso vecindario, que la libertad queremos y no tantos pechos y opresiones de Vallejo» (Keeding 1974 p. 252ss.; 2009: 332).

Estas llamadas exaltaron la voluntad de varios grupos de hispano-americanos en Santa Fe, Guayaquil, Quito y Cuenca, en tal orden cronológico, que el pueblo en sus recintos se despidía definitivamente del Rey de España. El gobierno español, al tratar de estos textos político-patrióticos el 14 de mayo del mismo año de 1795, en sesión del gabinete, decidió, aplicar a los autores de tales proclamas la pena más dura, «sin ser indulgente ni detenido en reflexiones, si la materia era o nó más o menos grave» (Keeding 2005, 597ss.). El deseo de una parte de los americanos de Quito, Guayaquil, Cuenca y de Bogotá, para constituir su propia identidad nacional, la americana, se aumentó en ellos, debido a su reconocimiento del hecho, de que la América quedaría extremadamente distante de Madrid, y que ni su Rey, ni alguno de sus Ministros de las Indias, jamás se había presentado, ni se presentarían en el futuro en las Américas como concedor y verdadero protector de sus habitantes.

De su parte, el Rey Carlos III no se dejó desviar por estas dificultades de la política borbónica en sus colonias. En España, en cambio, permitió la creación de las *Sociedades Económicas*, y en Madrid mismo en 1787 la *Junta de Damas de Honor y Mérito* (Keeding 2009 p.159), la que, sin embargo, después de un año de actividades bajo la excelente Josefa Amar y Borbón, tuvo que someterse a la *Sociedad Económica* de los hombres de Madrid, lo cual aquel primer grupo de mujeres precisamente no había planeado. Una parte de obras manuscritas de las damas madrileñas en aquel tiempo, desapareció en las imprentas, para solo ahora –hecho increíble: después de 200 años– asomar por primera vez, ante las miradas del público. Los editores ocultaron gran cantidad de obras de mano femenina en Madrid (ibíd. 158 ss.), en lo cual posiblemente se debería suponer ciertos planes del propio gobierno.

Y al mismo tiempo, Carlos III intimó a la Audiencia de Quito a fundar una nueva universidad en su capital, veinte años después de la extinción de la Compañía de Jesús. En 1787 y el siguiente año, se escribieron en Quito las *Constituciones de la Real y Pública Universidad Secularizada de Santo Tomás*. Las clases para gramática, en latín y español solamente, y para la maestría en filosofía, iniciadas ya en 1786, se las ofrecía en el *Colegio Real Mayor y Seminario de San Luis*, en cursos de 3 años cada vez. No se permitieron 4 años para el bachillerato de filosofía, a base de esta rara y fundamental argumentación: «... un tal grado de *Bachiller en filosofía* es inútil y confunde, quitando la estimación al de *Bachiller en Leyes* y en *Medicina*, que se gana después de mucho tiempo» (const. 129).

Las *Constituciones* quiteñas determinan dedicar dentro de la Universidad nueva y *Secularizada* menos estimación a la filosofía, que a Medicina, a Leyes, y Teología, para no “confundir” ciertas jerarquías académicas. Discernimos aquí el hecho de que la España moderna –usando rodeos– durante el fin del siglo XVIII simplemente no estimaba, ni disponía de conocimiento adecuado respecto a la física experimental, o de las ciencias de la naturaleza, las cuales durante aquellos años ya se encontraban en auge en todo el mundo culto.

Observamos esta misma tendencia precisamente dentro del *Colegio* de la Universidad de Salamanca en España, con respecto a la falta de estimación académica de la filosofía y las ciencias exactas, entre 1792 y 1796 y años siguientes. El 11 de julio de 1796 en *Claustro Pleno* de Salamanca, 36 presentes votaron para abolir el *Colegio de Filosofía*, con 14 religiosos entre ellos, mientras que 26 querían mantener en Salamanca aquella escuela, con un religioso a su lado. Se mantuvo así por cuatro años la continua discusión, acerca de la supuesta falta de valores, con respecto a la “impureza de costumbres” liberales, que esa “falsa filosofía” y también la física experimental, implantarían en la juventud, de lo cual saldrían la lujuria e insubordinación de los estudiantes.

Esa inclinación de Salamanca en contra de la filosofía ilustrada, fue la política ante todo de sus teólogos (Addy 1966, 193ss.): a las ciencias de la naturaleza universales no se las estimaba como necesarias para ahora, ni para el futuro como materia de las naciones ibéricas y sus colonias. Consecuentemente, la Inquisición el 25 de noviembre de 1796 separó al Dr. Salas, culto profesor de filosofía, de por vida de su cátedra, siendo considerado como defensor de tesis universitarias peligrosas.

También la nueva Universidad de Quito experimentaba problemas en esta dirección. Según las constituciones 3 y 23 de la Universidad, sus autores quiteños trabajaron para crear una Universidad *verdaderamente pública y sin preferencia de escuelas*, que garantice el común *adelantamiento por el mérito de las letras*. Estas expresiones comunicativas se habrían opuesto al procedimiento escolástico-religioso del Claustro universitario de Salamanca en 1796, y con ello, a la política tradicional española misma. El concepto de una *Universidad Secularizada* tanto más nos hace esperar cierta institución, en que se presente las materias académicas más importantes del trabajo público y mundano de los días laborables, y no con preferencia de la cultura del domingo, ni de otras fechas de actividades religiosas. Los profesores deberían presentarse por oposiciones a las cátedras, exigiendo el rectorado además la asistencia continua de ellos y de los estudiantes a los actos públicos literarios en los sábados (63), las tales llamadas *sabatinas*. Todo esto suena como un mejoramiento de la vida pedagógica de Quito, lo cual bruscamente fue abandonado, sin embargo, en el momento de la entrada de la *Tropa de Lima* a Quito en 1812. El nuevo Presidente Toribio Montes, queriendo cortar las relaciones cooperativas entre el clero y la universidad pública, hizo necesario el juramento de parte del Claustro universitario el 18 de agosto de 1813, de volver a seguir en las clases del futuro la filosofía religiosa de Santo Tomás de Aquino. Sin embargo, la Universidad consiguió librarse muy calladamente hasta 1817 de tal obligación (Agustín de Salazar y Lozano, Q106 de 1819 en A. Stols 1953: tesis matemáticas y físicas). Habiendo ordenado el Rey fundar en Quito la nueva *Universidad* seglar, ¿cómo se entendía la palabra *secularizada* frente al nombre del filósofo medieval-cristiano Santo Tomás de Aquino (1225-1274) en el título de la Universidad? Los planes del Rey en sentido organizativo fueron, que convengan los hombres cultos y estudiados de Quito, interesados en enseñar ellos a nivel universitario, junto a los padres dominicos en su universidad ya existente, de manera que se forme una universidad unida y *pública*, de diversos orígenes sociales. Fue novedoso para Quito tanto la aceptación de alumnos, que habían sido niños expósitos, como también, que indígenas interesados reciban beca del Rey. De hecho, el 7 de enero de 1786 inició las inscripciones para los estudios de filosofía Gerónimo de Carrión y Velasco, comenzando las clases en gramática y filosofía dos días más tarde, las de Medicina, que se abrieron pocas veces, Jurisprudencia y Teología sólo en 1788. José Alejandro Egüez y Villamar el 8 de enero identificó la importancia de los estudios literarios y astronómicos en Quito; según dijo en su presentación pública, las virtudes cristianas también se presentarían por las ciencias físicas. Se expresó en la misma dirección Mariano

Flórez y Vergara, el Marqués de Miraflores y revolucionario de 1809, en su discurso para saludar al Presidente Juan José de Villalengua en aquel 8 de enero de 1786 (Stols 1953: Q44): expuso, que por un lado la especie humana sea «la misma en todos los individuos» y que «todos logramos un género de aptitud común para las Ciencias»; y por el otro, exigió anteponer en la Universidad las matemáticas, la medicina y la física, a la escolástica aristotélica (Keeding 2005, 402ss.). Estas tesis, naturalmente, constituían los temas en discusión y escritos ilustrados de los años venideros.

## II. Las Reformas de Quito

Durante los 40 años entre 1788 y 1828, en filosofía se examinaron con éxito 554 alumnos en total; entre ellos se documentaron 12 estudiantes de España, 37 de 15 lugares diferentes de Sudamérica; de la Audiencia de Quito se examinaron 505 alumnos. Los 13 cursos de filosofía entre 1788 y 1828, cada vez unieron algo más de 33 estudiantes, en aquel de 1817-1820 se examinaron 52 alumnos. Para el año de 1828, Cuenca y Guayaquil ya tenían ocho años independientes de España, mientras Quito, de nuevo y definitivamente, tenía seis años de independencia política. En acto festivo universitario el uno de diciembre de 1828, se examinó el estudiante de filosofía Manuel Alcázar y Román como primer alumno en la misma universidad, ahora con su nombre nuevo de *Universidad Central del Departamento de Ecuador*.

Los esfuerzos de la *Pública Universidad Secularizada* de Quito para llegar a obtener un futuro ilustrado eran enormes. Aún el trabajo por los *Estatutos*, que el Rey ordenó el 15-VII-1787, no había comenzado, cuando el *Colegio y Seminario de San Luis* ya inició sus clases de filosofía. De las constituciones, terminadas en 1788, de las cuales se enviaron desde Quito a Madrid tres ejemplares. Durante el tiempo de la Colonia, España no dio contestación a los autores, los expertos profesores de Leyes Dr. Pedro Quiñones y el Dr. Melchor Ribadeneyra, sin embargo, se mandaron a elaborar a partir de 1800 estatutos nuevos, en colaboración con Lima. Como a aquellos de Lima ya se había consultado en 1787, ahora no se cumplió con la orden, elaborar las constituciones por segunda vez. Quito seguía su camino de autodeterminación en cuestión de las leyes académicas, que ya fue practicado por el Claustro desde 1786. También en cuanto a las leyes universitarias, los caminos de Madrid y de Quito siguieron sus distintas direcciones.

En los años noventa en Quito el gobierno español, puesto en excitación por la revolución del pueblo en Francia, estableció prohibiciones académicas, que pesaron mucho. Entre 1792 y 1795 revocó las nuevas facultades materias de *Derecho público*, *Historia*, y *Economía política*, instaladas por el inteligente innovador Obispo Pérez Calama en 1791, cuando él se encargó de la presidencia de la recientemente fundada *Sociedad Económica de los Amigos del País*. Para enseñar *Derecho público*, se había ganado al abogado Dr. Juan José Boniche, cancellor universitario desde 1791; el canónigo de la Catedral, Calixto Miranda, comenzó a instruir a los estudiantes en *Historia*, y el Dr. José Javier Ascásubi en *Política* (Keeding 2005, 331ss.). No se había entrado ya a profundidad en estas tres materias modernas, y con ello a una necesidad académica; esta quedó mal valorada, habiendo perdido contra la España: la Ilustración en repliegue. Durante la guerra con la Francia revolucionaria, las materias de estas facultades les deben haber sonado a los españoles como si se dispusieran específicas libertades políticas en Quito. Es el penúltimo Presidente de Quito Juan Ramírez (1817-19), quien al llegar a Quito hizo imprimir en julio de 1817 su escarmiento al pueblo, que el nuevo Gobierno respondería a toda inobediencia de parte de los quiteños, con el fuego en las hogueras, que largo tiempo atrás Quito mismo ya habría encendido (Stols 1953, 97).

Pérez Calama se debió ganar la adhesión por parte de estudiantes así como de los profesores de las materias difíciles de la Universidad, al obligar a todos, a utilizar en clase el idioma español; para llegar los universitarios a la deseada “arquitectura intelectual” de la materia, según dijo Calama, no se necesitaría a entenderse con un mal usado “latín de boticario” (Keeding 2005 p. 334s.). Así los estudiantes fueron acostumbrados con más éxito a los temas nuevos en la lengua de su diaria y profesional comunicación.

Sintiéndose los dominicos provocados por estos diferentes ¡altos! dentro de la nueva academia de Quito, se esforzaron a reinstalar sus propias clases de filosofía tradicional en su *Colegio San Fernando*, con el fin de hacer frente a cualquier plan académico de filosofía moderna. A cantidad de profesores de Quito la conducta dominicana, ante todo de los años noventa, les pareció ser la más anticuada posible, por lo cual no la aceptaron en la Universidad quiteña, llamada por Madrid y Quito *Pública y Secularizada*. En este grado de mensuales discusiones acerca del comportamiento dominicano, algunos de sus padres inclusive abandonaron la Universidad, volviendo al Claustro solo al haberlos convocado o invitado nuevamente el Rector.

El Presidente de la Audiencia, Barón Héctor de Carondelet (1799-1807) en 1803 consiguió terminar las disputas, habiendo presentado tres años antes a la Universidad, y por su propia mano, una adición moderna al *Plan de Estudios* de Pérez Calama de 1791. En ella Carondelet se apoyó en los bien conocidos autores académicos Heinecke y Haller de Alemania en derecho y ciencias naturales, en el famoso Boerhaave de Holanda en medicina, y en los franceses Malebranche y Jacquier en la filosofía racional y sensual. Los dominicos nuevamente se opusieron a seguir a estos planes independientes de las tradiciones españolas. Carondelet los obligó a enseñar filosofía, cumpliendo al menos con el plan del Obispo Calama, dominicano mismo, de 1791, exigiendo de tal manera seguir en filosofía los textos modernos de los franceses Jacquier y Lugdunensis, o del portugués Almeida.

Ninguno de estos textos modernos habría sido aceptado, como modelo de sus propios estudios, en la Universidad de Salamanca en España, durante aquellos años. Mostrando Carondelet su buen conocimiento de los adelantos de la filosofía moderna, consiguió aún más concesiones importantes: la corona concedió a Quito dejar de pagar los 2000 pesos a Lima cada año; a los dominicos el Presidente les obligó a pagar ellos mismos con los propios medios financieros de la Orden a sus profesores universitarios, cuando se los necesite en los cursos de la nueva *Universidad Secularizada*. La participación de alumnos dominicanos en los exámenes de filosofía de la Universidad se aumentó en algo, cuando el payanés Luis Quijano y Carvajal (1773-1813) después de 1797 comenzó a enseñar filosofía ecléctica en el Colegio de San Fernando O. P. de Quito.

Frente a Celestino Mutis en Santa Fe y sus trabajos científicos con respecto a la *Flora de Bogotá* y los inicios de una posible *Flora de Quito*, la Universidad mostró su interés también: ella donó la suma de 500 pesos, suma que costó una cátedra universitaria durante un año. La Universidad además invitó a José de Caldas de Popayán a una conferencia académica para fin de junio de 1802, cuando Humboldt y Bonpland justo habían abandonado Quito. Las otras 4 misiones extranjerías de Ruiz y Pavón en la costa de Chile, del Perú y de Guayaquil; de Tafalla y Manzanilla en las mismas costas americanas; luego de los austríacos Heidinger, Maerter, Boos y Moll en 1782, y la de Taddeus Heincke y Malaspina, que investigaron al fin del siglo las plantas y la geografía sudamericanas, quedaron todas ellas sin ningún contacto con la ciudad de Quito. Y esto a pesar de que Celestino Mutis, jefe de la misión botánica de Bogotá en diciembre de 1786 había dirigido una carta al Presidente José de Villalengua

de Quito (1784-91). Por tanto, es el personaje Carondelet, quien junto a otros profesores al inicio del siglo XIX mantuvo la movilidad secolar de la Universidad quiteña frente a las instituciones españolas.

Alexander von Humboldt visitó Quito entre 8 de enero y 9 de junio de 1802; según su *Diario* tuvo excelentes conversaciones con el Presidente Carondelet, a quien llamó “hombre muy ilustrado”. Estuvieron ambos de acuerdo entre sí sobre la necesidad de reconstruir el monumento en recuerdo de los excelentes trabajos realizados en Quito por el geógrafo y físico de París La Condamine, antes de 1744. Participaba a veces en sus encuentros el Dr. Francisco Javier de La Graña, Superior de los Franciscanos de Quito, quien entre 1768 y 1771 había enseñado el curso de filosofía moderna del italiano Fortunato de Brixia O. F. M. (Venecia 1756), en el *Seminario de San Luis*. 35 años más tarde, Humboldt expresa en su *Diario*, que nada le habría enseñado Lima! —observación parecida, con la cual 10 años antes el Obispo de Quito Dr. Pérez Calama en 1792 había caracterizado sus experiencias hechas en la Universidad de Salamanca, lugar de sus tempranos estudios hispanos: «Nada he aprendido en Salamanca» (Keeding 2005, 221).

A pesar de ciertas concesiones dominicas, la *Universidad* de Quito fue más frenada que favorecida por los religiosos de esta Orden, en el campo pedagógico. En 1810 ellos no apoyaron en la adquisición de una imprenta para la Universidad, y con la subida de Napoleón Bonaparte en Europa (1799-1814), el Claustro esperaba en vano, que se pueda llegar en fin a un acuerdo científico y pedagógico con los dominicos, para dar más consistencia a los estudios de Quito en el futuro.

Esta fue la situación en torno al 1800, cuando el Rey Fernando VII se negó a permitir los planes de Quito, abrir caminos de Macas y Cuenca a Guayaquil, así como de Quito a Guayaquil y por Malbucho a Esmeraldas, en favor del aumento de la exportación desde los Andes a la Costa, con el fin de participar en el libre comercio. Por escrito de agosto de 1800 Juan Pío Montúfar, 9 años más tarde Presidente de la Junta primera de Quito, expresó que la anterior fé en el monarca constituyese un error de días pasados y perdidos (Keeding 2005, 507).

Y no hubo cambios, cuando en 1803 el Presidente Carondelet encargó al *Vicerrector* universitario Dr. José Javier Ascásubi, elaborar las nuevas *Constituciones* universitarias, exigidas por Madrid, junto con los dominicos.

Ascásubi dio más importancia al hecho, que la Universidad no pierda su rango en las ciencias modernas, alcanzado por los profesores exitosos en la física experimental Dr. Miguel Antonio Rodríguez (1794-1800), y Dr. José Mejía (1800-1802), y no seguir en el futuro la física anticuada según la pedagogía de los dominicos. Por tanto, Ascásubi no aceptó esta vez, llevar la discusión nuevamente con los dominicos de Quito, al contestar:

...aún se tomen para la enseñanza pública otros autores más ilustrados en esto que el Santo, y más útiles por la copia de conocimientos científicos de la naturaleza. El Estado y el público se interesan mucho en poseer buenos matemáticos y físicos, esto no se aprende con la filosofía de Santo Tomás (AGUC: Libro de Acuerdos... 1789-13 p. 24).

Ascásubi se atrevió exigir la enseñanza de la juventud en artes prácticas y también mecánicas, cuando hacía falta, con lo cual él no se encontraba ya solo en la Universidad después de 1800. En realidad, reconocemos en él el pleno rechazo de argumentos anticuados, pero bien conocidos y repetidos aún en el siglo de la Ilustración, como aquellos del francés Nicolás Jamín en su *Verdadero Antídoto contra los malos libros de estos tiempos* (Madrid 1784), al decir: «...nosotros no habitamos la tierra para ser Físicos, Matemáticos, u Astrónomos, sino para servir a Dios» (p. 322 s.).

En aquel mismo debate en Salamanca, el Claustro había expresado que era mejor callar, que enseñar física experimental, argumentando de modo idéntico que Jamín. Quito, en cambio, invitó a los dominicos en buena amistad y en 1803 Carondelet les obligó a seguir definitivamente el texto de Jacquier, ilustrado con muchos impresos respecto a la física y maquinaria moderna del XVIII, aceptados por el Obispo dominico. De hecho, aquella decisión solucionó el problema hasta 1812 y aún hasta más tarde: posiblemente uno u otro de los profesores dominicos y de sus 124 alumnos, a quienes les interesaba graduarse en la *Universidad Secularizada* de Quito entre 1788 y 1828, y no en el Colegio dominico tradicional de San Fernando, no defendieron ya ni las tesis de Jamín, ni las de Salamanca realizadas entre 1784 y 1796. Uno de esos alumnos de los dominicos dejó su señal clara y distinta, al haber escrito con su mano en el interior del t.6 de las *Institutiones Philosophicae* de Jacquier (ed. de Madrid 1787), de la biblioteca de Santo Domingo de Quito (sin n.o): «La moral es la filosofía, se enseña. Mi parecer es al contrario: que la Física; porque consta de observaciones palpables y sensorias».

Fueron obligados los dominicos de Quito enseñar filosofía, y con ella la física, según el texto moderno de Jacquier, aunque dentro de la extensión amplia de esa materia podían escoger lo que ellos consideraban conveniente, según su convencimiento moral y religioso. Es, sin embargo, precisamente la moderna física experimental, que entusiasmó por aquellos años también a ciertos estudiantes del *Colegio de San Fernando*. El progreso de las ciencias en los estudios españoles de los años noventa y aún después de 1800, en cambio, debemos considerar como catastrófico. España, en esa época mandaba a la cárcel a los lectores de publicaciones francesas en Salamanca en torno a 1796 (Addy, 196), estuvo en camino de perder un tiempo irrecuperable para la ingeniería, llamada arte *mecánico*, y las universidades, un hecho, el cual consiguientemente de igual modo amenazaba a las colonias. Los hispanoamericanos, que se dedicaban a las lecturas de las ricas bibliotecas de Quito, llegaron a entender el problema.

Disponemos de más testigos, que todos habían estudiado la física para su deseado acercamiento a la modernidad en Quito. De los conocidos personajes Dr. Luis Quijano, Dr. José Javier Ascásubi, Manuel de Larrea, José de Aguirre, Vicente Aguirre y Pedro Urquinaona (además de Carlos Montúfar), el alemán Humboldt fue acompañado en sus cinco subidas a las montañas Pichincha, Cotopaxi y Antisana entre marzo y mayo de 1802, lo cual prestó ocasión para discusión amplia. Para el día de su salida de Quito, el 9 de junio, el Dr. Pedro José Pérez había invitado a Bonpland y Humboldt para tomar el desayuno de despedida en su casa en el Valle de los Chillos; asistieron a este acto de amistad y comprensión mutua Juan de Larrea, Juan Pío Montúfar, Dr. Francisco Rodríguez de Soto, Carlos Montúfar, y nuevamente Dr. Quijano. El Dr. Pérez se había graduado en el primer curso de filosofía del Dr. Miguel Antonio Rodríguez en 1797, dirigiendo él mismo el curso de 1806 a 1809 con la geografía y descripción del mundo, y la astronomía como tema central de su plan de estudios. Es extraordinaria la importancia y el tiempo de dos años, que este profesor consagró en sus clases a la geografía y física experimental, a la forma del planeta *Tierra* y su movimiento en el universo. Posiblemente Humboldt ha ejercido cierta influencia a sus preparativos como profesor físico más tarde, lo mejor que pudo acontecer en este caso. 36 estudiantes se examinaron con Pérez, antes de instalarse la *Junta de Quito* en 1809, entre ellos dos cuencanos Manuel Cárdenas y Valdivieso, y Guillermo Vega Vintimilla.

La nueva y *Pública Universidad Secularizada* de Quito entre 1786 y 1822 examinó en filosofía a 15 estudiantes, que habían sido niños expósitos de Quito y de otros lugares; uno hubo también de Cuenca (ver listado al final). Ganada en Quito la *Batalla de Pichincha* en mayo de 1822, y entrando el júbilo general también a la Universidad, el *Seminario de San Luis* en los días 11.X. y 11.XI., aceptó por primera vez 4 estudiantes para las becas de indígenas en los estudios de gramática; fueron estos: José María Cabezas Anco y Titussunta de Otavalo; José Toapanta y Morales de Latacunga; Mariano, así como Roque Flórez de la Bastida, de Quito. Los hermanos Flórez de la Bastida se graduaron en los días 03-VI-1826, y 23-XII-1828 en filosofía, como primeros en los dos puestos de la Academia pública, reservados a los indígenas, de los que tenemos conocimiento. Respecto a ese tema de estudios de los indígenas del país, las *Leyes de las Indias* (ley V tít.XV libro I) ordenaron: «Que ningún Religioso pueda tener Doctrina sin saber la Lengua de los naturales», extendida esta orden por la ley 46: «Que en las Universidades de Lima y México y ciudades donde hubiese Audiencias Reales, haya Cátedras de la lengua de los Indios» (ley XXXXVI del 19-IX-1580). En la Audiencia de Quito, en contravía a lo mandado por Madrid, aún no se había creado cátedras regulares para las lenguas indígenas.

Se traslucen ciertos datos de importancia de las notas escritas en los listados de 4 exámenes de filosofía de la *Universidad Secularizada*, en cuanto a la calidad del rendimiento mostrado. Al obtener cierto estudiante la maestría en filosofía el día 28 de abril de 1823, lo acompañó en las actas la nota que sigue: «Décimo tercio de la Independencia / Joaquín Mendizábal / Colegio *Público Mayor* y Seminario de San Luis» (AGUC: Tentativas 1807, 272).

Se contaban para el examen de Mendizábal, sobrino del Rector del Colegio San Luis, los años desde 1810 como años *de la Independencia*, y se llamó también al colegio que impartía las clases de filosofía el *Público Seminario* de Quito. Con aprecio, según vemos, se recordó en 1823 aún aquellas fechas entre 1809 y 1812, en que crecieron las convicciones, que finalmente trajeron la libertad a Quito. A tres estudiantes con notas excelentes en filosofía, el Colegio en 1826 honró de manera especial: a Joaquín Tobar y Carbajal de Ibarra el día 20 de mayo, a Roberto Ascásubi y Matheu –hijo del difunto José Javier de Ascásubi el día 23 y a Pedro Moncayo el 26 de mayo, ambos de Quito, les acompañaron las notas escritas: «Salió aclamado con premio de una medalla por haber desempeñado el acto con el mayor lucimiento» (AGUC Exámenes...1811, 302-5.).

Parece notable, que la *Universidad* les otorgó una medalla, recordando los años 1809 y 1810, o el de 1822 como fechas inolvidables y edificantes para la Independencia de Quito. Recordemos, que Carlos IV en su Real Orden del 18 de mayo de 1791 había dispuesto, que «...no se introdujese en Indias ninguna especie de medallas que tengan alusión a la libertad de las colonias anglo-americanas» (Navarro 1962, 6).

Percibimos, que la institución académica de Quito por dentro de sus salas concienzudamente, y con bien, velaba sobre su asilo de la libertad de la juventud capitalina, la cual por 1797 en tesis de filosofía ya se había desenmascarado de cierto desprecio de parte de España. En continuación, ahora el *Claustro* de la Universidad misma también mostró su fidelidad por la estimación pública de un rendimiento profesoral extraordinario, más una vez por dentro de la facultad de filosofía. El acta universitaria informa en Quito en 05-III-1800, que:

... el Dr. en los Derechos Dn. Miguel Antonio Rodríguez, Catedrático de Filosofía, atentas sus calidades y circunstancias, [...] atento en sus *estudios particulares*, como en la enseñanza de la juventud en la Cátedra de Filosofía, que en dos ocasiones ha desempeñado con tanto acierto y general aplauso, ha venido este Claustro, compuesto por los precitados Señores, en aclamarlo públicamente y generalmente, dándole de este modo un testimonio de su confianza y un premio tan justamente debido a sus afanes y tareas literarias, coronándolas de este modo en ambas carreras de los Derechos y de la Teología, con lo que concluyeron el acto, ... de que doy fé. El Rector (AGUC Exámenes...1789 p. 279s.).

En este acto, en que le comunica la Universidad a un profesor sus mayores reconocimientos, nos parece significativo observar que se reconoció en las colonias americanas la disposición de parte del profesorado, de formarse por continuos *estudios particulares*. Sin duda, los cursos de filosofía, que el Dr. Rodríguez realizó hasta 1800, impresionaron sobre manera a los académicos de Quito, debido a su actualidad y modernidad en los preparativos especiales e individuales. El secretario de la universidad Dr. Manuel Quiroga ya conocía bien a Rodríguez: ambos el 28-X-1789 terminaron su primer año de estudios de Leyes, y les acompañaron en aquel mes, además Antonio Ante y Manuel José Caizedo. Todos más tarde en lucha por la independencia de Quito. En todo el mundo los profesores de filosofía de aquella época más y más propendieron hacia la geografía física, tanto del universo en general, como en especial de los

continentes del planeta *Tierra*. Los conocimientos de su propia geografía y de su historia particular dieron los impulsos, los cuales identificaron a los patriotas con las posiciones físicas de su patria americana, en que vivían.

Vimos, por tanto, que la Universidad de Quito a los indígenas, a los alumnos con rendimiento extraordinario en filosofía, como a ciertos profesores les expresaba abiertamente su reconocimiento. Por este camino la academia mostraba su carácter público. Las tesis que se presentaban ante el público interesado, casi siempre formaban parte de la geografía y física experimental. Nos interesa además, la actitud especial actitud había mostrado el Dr. Rodríguez, puesto que más que otros, fue él aquel académico honrado por la *Pública Universidad*. Varios testimonios nos ayudarán. Nos constan las obras de primera calidad, respecto a las ciencias naturales, por las cuales Rodríguez ha podido actualizar sus conocimientos propios en las ciencias exactas modernas. Sus autores y títulos son impresionantes, entre otros, son: las *Instituciones de la Física* del newtoniano Musschenbroek (1748); su *Diario del viaje .... al Ecuador* y sus mediaciones realizadas durante 7 años después de 1736 por La Condamine (1751, en francés); *La Figura de la Tierra* de Maupertuis (1738, en francés) sobre sus mediaciones cerca del círculo polar; *El Uso de los Globos* (en francés, 1751) con instrucciones dadas por Bion; y de Pierre Bouguer, compañero de La Condamine en Quito hasta 1738, su *Inclinación de los Globos terrestres* (1738, en francés). Su bibliografía de Rodríguez en 1795 no pudo ser más moderna. Y suena ridículo la protesta de parte del andaluz Pedro Pérez Muñoz veinte años más tarde, en sus *Cartas*, escritas desde Quito al Rey Fernando VII, en el año 1815 en contra del trabajo del *Colegio de San Luis*: exige que las clases de filosofía en las colonias no conozcan desarrollo ni modernidad, sino se apoyen en Santo Tomás de Aquino exclusivamente (Hidalgo-Nistri 1997, carta N.º 26). Con permiso de parte del Gobierno el 26 de abril de 1795, Rodríguez tomó en préstamo los 16 volúmenes de las citadas obras de la *Biblioteca Pública*, y los llevó para su lectura y estudio en su casa. El bibliotecario Dr. Eugenio Espejo ya se encontraba en su tercera prisión, y Juan Ascaray, secretario presidencial, dejó un documento firmado del procedimiento (AO Quito, Gonz. Suárez 32 no. 20; ver Keeding 2005 p. 351s.). La publicación de la mayoría de estas valiosas obras había sido apoyada por la *Academia de las Ciencias* de París. En correspondencia al enorme aumento en las tecnologías modernas, como de medicina, de astronomía y geografía, Rodríguez redujo el año lectivo de lógica y aquel de ética (años 1.º y 3.º) a solo un medio año cada uno, para que así se instruyeran los estudiantes de sus dos cursos de filosofía durante 2 años en física,

cada uno. El Dr. Pérez en 1806, y también José Mejía en 1800 lo hicieron igual, aprendiendo de Rodríguez y sus *estudios particulares*, que fueron celebrados por la Universidad.

José Mejía quedó bien informado de la calidad de los trabajos de su colega Rodríguez. El año de 1800 se expresa públicamente en su *Oda II* (Núñez Sánchez, 2008, 371) acerca de la capacidad de aquel profesor, siendo él un *Verulamio* de filosofía, quiere decir: un académico, quien demuestra por la vía experimental calidades muy especiales. Fue este el método *inductivo* de observación, de Francis Bacon of Verulam de Inglaterra (1561-1626), opuesto al método de la teología, deduciendo esta última sus caminos morales y teológicos del texto invariable de la Biblia. Sobre todo en la geografía fue practicada la inducción ya desde años antes de 1800, y por la observación y mediación experimental, como en la botánica y medicina, entre otros, por Swammerdam, Leeuwenhoek, Boerhaave y Musschenbroek. Aquellos científicos descubrieron el adelanto investigador hicieron importantes adelantos en la investigación gracias a la inducción de la *física experimental* moderna. Rodríguez, pues, el *Verulamio de Quito*! Con esta comparación José Mejía, quiso expresar, como profesor en caminos similares, lo que simbolizaba el filósofo, jurista, y teólogo Rodríguez.

También de José Mejía, profesor de latinidad entre 1796 y 1800, como de filosofía de 1800 hasta 1802, los alumnos en Quito conservaban excelentes recuerdos, y se atrevieron a expresárselo. En sus tesis escritas para el examen del 22-VI-1802 ante Mejía, el alumno José García Parreño añadió este texto:

Dedicatoria. ¿A quién sino a V. S. podré dedicar mis débiles conocimientos en la Geometría y Trigonometría? A V. S. que posee en toda su extensión las Ciencias exactas; esas Ciencias sublimes, que libres de la opinión variable de los hombres satisfacen con sus verdades y convencen con sus demostraciones... (Keeding 2005, 497).

Ganó García Parreño el 13 de septiembre de 1820 las oposiciones en filosofía, de manera que él fue el profesor de aquel curso de 39 alumnos, que en 1823 se presentaron a exámenes en Quito, acompañados del júbilo de su provincia, debido a la Independencia conseguida, tanto frente a Lima como a España. El primer estudiante graduado en filosofía después de la batalla del Pichincha en Quito, fue en julio de 1822 Manuel Cárdenas de Cuenca: la fecha de su

examen, el 24 de aquel mes, sin duda, a estudiantes como profesores, les estuvo recordando la importancia del día 24 del mes de mayo del mismo año.

En 1827 Luis Fernando Vivero, examinado en filosofía el 15 de mayo de 1806, hizo imprimir su publicación francesa de *Lecciones de Política, según los principios del Sistema Popular Representativo* en París. Encontramos al inicio del texto importantes líneas de elogio, que más de una vez ponen de relieve la actitud patriótica del profesor Rodríguez en Quito, según la recordó Vivero. En 1814 se había graduado Vivero como licenciado en Leyes, en Quito. Dicen sus palabras de 1827:

A la memoria de Miguel Antonio Rodríguez, natural de Quito, Sacerdote virtuoso, ilustrado y celoso director de la Juventud, modelo de Patriotismo, víctima de la crueldad española, dedica estas páginas su amante discípulo. Por Luis Fernando Vivero.

Rodríguez, de hecho como modelo quiteño del patriotismo, en el preámbulo de su *Constitución* de Quito del 15 de febrero de 1812 define al pueblo de Quito como ser soberano de su patria, y fundamenta su derecho de formar en Quito su propio gobierno, como realización y verificación del *Derecho Natural*. Dicen sus palabras en febrero de 1812:

El Pueblo Soberano del Estado de Quito [...] en uso de los imprescindibles derechos [...] de la naturaleza [...], deseando [...] darse una nueva forma de Gobierno, análoga a su necesidad, [...] persuadido a que el fin de toda asociación política es la conservación de los sagrados *derechos del hombre* [...], sanciona los Artículos siguientes.

Miguel Rodríguez dio su oración sobre el tema de la libertad perdida por Quito en agosto de 1811; el 11-XII-1811, este teólogo firmó el acta de independencia de Quito, de la *Junta de Cádiz* en España, y en 1812 él figura como autor de la *Constitución* del 15 de febrero para el *Reino de Quito*. Es obvio, que Rodríguez durante este tiempo de ocho meses aproximadamente, quedó convencido de las ventajas para sí mismo como para Quito, las que los modernos *Derechos del Hombre* ejercerían en el futuro. No participaba él antes de agosto de 1811 en algún acto político de los criollos americanos o independistas de Quito, sin embargo, hasta la mitad de 1811 habrá llagado a Quito el anuncio de la *Junta de Cádiz*, elaborar ella durante los próximos meses la nueva *Constitución Política*

de la *Monarquía Española*; esta fue firmada en Cádiz el 19 de marzo de 1812, un mes más tarde que la *Constitución* de Rodríguez en Quito.

La fecha del 3 de agosto de 1811 le dio a la segunda Junta de Quito, dirigida por el Obispo Dr. José Cuero y Cayzedo, la ocasión para invitar a cabildos y al pueblo a una *Oración fúnebre*, dada con toda solemnidad en recuerdo de las víctimas quiteñas del día 2 de agosto de 1810, justo el año anterior. La Junta de Quito y su Presidente y Obispo utilizaron la presencia de importantes autoridades y de cantidad de gente, para unir al pueblo y prepararlo con la intención de que más tarde acepte ese pueblo una constitución propia, la de Quito en plena etapa de la revolución, es decir: los *Artículos del Pacto Solemne de Sociedad y Unión*. Con tal meta, la oración fúnebre de 1811 se transformó en *Oración política*, con el fin de preparar al pueblo de Quito para aceptar su propia *Constitución* independiente de España y esto, en todo caso, antes de la publicación de cualquiera constitución española en Cadiz.

Y así fue: Miguel Rodríguez exigió en su *Oración política* el día 3 de agosto de 1811 del pueblo de Quito, que cambie la dirección de su “movimiento retrógrado”, el cual haya sido «el caos de la desgracia en que ha estado sepultada la America». – “Desgraciado Quito”, lo llama el orador, y pregunta: «¿Qué han sido los frutos de tu opulencia primitiva?» Tienen efecto muy directo sus preguntas, que siguen como un pesado encargo público, para justificar, en último término, la revolución de Quito, en la Iglesia de *La Compañía*, anteriormente de los jesuitas:

Sí, privada del comercio y de la industria, no has podido adelantar en tus riquezas, y no conservar el capital con que te estableciste. ¿Qué ha servido la aptitud de tus naturales para todo, si todo les ha sido prohibido...?

Según el ilustrado Rodríguez, Quito debería haber desarrollado su capacidad en su espacio físico, con el fin de seguir un camino propio y exitoso en economía y en cultura – dos espacios, sin embargo, que Quito no pudo ganarse después de 1534, frente a la política centralista española, a las repetidas guerras y pasadas ocupaciones, reforzadas ellas por la técnica europea moderna de guerra. Quito tuvo que seguir un camino, que España le señalaba. De tal modo no se hizo uso nunca de la ejemplar inteligencia de los jesuitas, como de los padres Magnin, Hospital y Aguirre, en cuyo templo Rodríguez en 1811 dio esta oración, que

ahora consideramos más un discurso político, o también de los hermanos Maldonado, alumnos de los jesuitas, y de otros más (Fierro B. 1988, 58).

Es durante estos dos años, 1811 y 1812, cuando, de hecho, Rodríguez en su interior se habrá separado de la política de Madrid: su discurso político del 3 de agosto de 1811, le echa la culpa al gobierno español, de haber cerrado y prohibido a los americanos todo lo cual debería traerles un futuro propio y feliz, con sus familias libres, sus estudiantes interesados, los profesores en formación constante y personal, y ante todo, con sus planes y reformas sociales en economía, en colegios públicos y sus universidades secularizadas para hombres y mujeres. Estas instituciones todas habrían de corresponder a los desafíos de su futuro, y junto a aquellos, a sus soluciones accesibles.

Llegó a Quito también la *Proclama a los Habitantes de Ultramar* de 30- VIII-1812, en la que el Duque del Infantado, Pedro de Alcántara de Toledo, expresa en nombre de la Junta de Cádiz a los americanos, que el nuevo *Ministerio de las Indias* desde Madrid, también en la América “como primer objeto de su atribución abrazará la educación pública” (2). Por largo tiempo España había manipulado precisamente la educación y formación en sus colonias, realmente demasiado distantes de Madrid. Precisamente en ese momento la capital pensaba “abrazar” nuevamente – lo cual una vez más identificaría los caminos de los americanos con los propios del Rey, con el mismo significado: atados a la obediencia, para nuevamente seguir las conocidas tareas salmantinas y madrileñas del Concilio de Trento. Estas metas nadie ha formulado en Quito más claro al respecto de las tareas de la Inquisición, que Pedro Pérez Muñoz en 1815, después de veinte años de vida en Quito (Hidalgo-Nistri 1998, 101 y 131). En el año de 1811 Rodríguez, sí, en su interior se ha separado ya de España y elabora las bases para la *Constitución* del Quito libre. Este documento formula, que los representantes habían aceptado con mayoría el 15 de febrero 1812 en el palacio del *Reino de Quito* –el Reino de Quito, como parece, todavía existía en la mentalidad de ciertos quiteños–. La *Constitución Política de la Monarquía Española* fue mandada solo el 19-III-1812 desde Cádiz a Quito y recibida ahí por el *Reino*, este estaba “decorado” por su propia constitución.

La separación de las anteriores colonias americanas de España a partir de 1814/15 tiene sus orígenes históricos, de modo general, en las siguientes tendencias y entradas psicológico-culturales con sus respectivos autores:

- ofrecer formación a hombre y mujer: José Pérez Calama 1791/92,
  - presentarse a crítica y discusión: Eugenio Espejo 1779,
  - practicar la ingeniería, el trabajo mecánico: Mariano Flórez y Vergara 1786,
  - aplicar el método abstracto en ciencias: Miguel Antonio Rodríguez 1795,
  - abrir necesarios caminos para la economía: Juan Pío Montúfar 1800, y finalmente
- aceptar la verdad expresada por María de Zayas y Zotomayor en 1637 en sus *Novelas amorosas y ejemplares*, que «las almas ni son hombres ni mujeres», tesis repetida en *Afectos de odio y amor* de Calderón de la Barca el año 1658, y en 1726 también por Feijóo, diciendo, que el alma humano no es hembra ni varón (Bolufer 1998 pp. 34, 49). La misma fe en Dios une a hombre y mujer, aunque busquen ellos su independencia de la lejana Europa. Las seis actividades expresadas arriba habían sido impedidas a los habitantes de Quito, por parte de España. En realidad, estos dos mundos, Quito y Madrid, andaban en caminos contrarios y opuestos. Por consiguiente, según se pensaba en Quito, mientras que España no aceptara los inicios de una nueva modernidad, esta mantendría al continente americano en continua inmadurez.

José García Parreño en 1802 fue alumno de José Mejía, a quien escribió sus palabras de admiración –prohibidas por el Rey el mismo año– y fue elegido profesor en filosofía de la *Universidad Secularizada* de Quito entre 1820 y 1823. A partir de 1812 habrá continuado a develar en secreto sus ideas de futura autonomía y libertad, cuando España por segunda vez en el mes noviembre arrebató a los quiteños su independencia. Mirando el ejemplo de los independientes Estados Unidos, el ideario sudamericano comenzó a aspirar su liberación definitiva, que fue expresado en 1809 por Manuel Quiroga en el *Manifiesto al pueblo de Quito*, citando palabras de la *Declaration of Independence* de Philadelphia de 1776. Finalmente, a esa independencia la verificó Antonio José de Sucre en mayo de 1822 para Quito, a la fuerza militar. En Cuenca el 11-11-1830, fue sepultada la párvula con nombre *Manuela Rosa Quito*, que le dieron sus padres (Arch. Municipal Cuenca, Difunciones fol. 28 v.). Veo posible entender a estos nombres como símbolos de un agradecimiento

todavía vivo en esta familia de Cuenca, y expresado por ella a cantidad de mujeres, que en realidad vivían en una sociedad que las anulaba perfectamente. Cierta parte de los grupos de mujeres –como por ejemplo Mercedes Loaisa en Riobamba, Rosa Montúfar y su hermana María Mercedes en Quito, Josefa Palacios en Caracas, Manuela Espejo en Quito, Policarpa Salavarrieta y Joaquina Aroca en Colombia, Manuela Sáenz y Manuela Cañizares en Quito, Antonia Vela en Ecuador y Baltazara Terán en Latacunga– ha dejado huellas excelentes de sus luchas, pero solamente han sido admiradas desde hace poco tiempo; otras mujeres dejaron también sus huellas con la misma altura, pero se han perdido o están cubiertas aún hasta hoy en día. Estas mujeres ayudaron en los procesos de la liberación como soldados, mensajeras para noticias y contactos secretos, ofrecieron comidas y lugares para descansar antes y después de la batalla. Cruelmente, algunas de ellas también fueron ejecutadas por los realistas. Manuela Sáenz (1797-1856), a quien se le expatrió y prohibió vivir en su tierra tanto en la época Colombiana como en los inicios republicanos de Ecuador, en mayo 22 de 2007 fue honrada por el Presidente Rafael Correa, quien le concedió el grado de *General de honor* de la república. Otro ejemplo fue el de Rosa Montúfar, hija del Marqués de Selva Alegre, que junto con su hermana, tanto en Quito como en su región, sirvieron a la causa independentista, arriesgándose a caballo, para entregar mensajes y correos a favor de los revolucionarios.

Con el trabajo de todas ellas, sin duda, Quito llegó a conseguir los cambios deseados. Desde esta perspectiva de la mujer patriota es que el chileno Camilo Henríquez (1769-1824) escribió la pieza de teatro *La Camila o la Patriota de Sudamérica*, publicada en 1817 en Buenos Aires, libre desde 1816. Camilo H. o Camila, la joven mujer quiteña, muestra en la provincia de la *Nueva Filadelfia* –también nombre de doble intención– cerca de Quito, que ella verdaderamente merece ser llamada amazona americana de un Quito libre. Henríquez le da su propio nombre, de *Camilo*; él se identifica con el nombre de la pieza teatral. Igualmente, en las famosas banderitas de Quito de octubre de 1794 aparece el imperativo latino en: *Salva Cruze* (no es: *Salva Cruce*); quien nos quiere probar, que el autor del texto –Santa Cruz y Espejo– ¿no haya querido expresar con *Salva Cruze* “Sálvanos, Espejo”? –Espejo, en realidad se fue a la cárcel, sin más pruebas de su autoría.– ¿Quién, por tanto, tal vez es *Manuela*, y quién podría ser en realidad *Rosa* 1830 en Cuenca? Posiblemente ellas son las patriotas de Quito.

## **Conclusión**

Estas artimañas son señal de un hablar de doble intención o de doble fondo, siempre usadas en tiempos de resistencia política. De tal manera los nombres de la párvula Manuela Rosa Quito también pueden leerse como testigo de intención muy profunda de los padres. En este caso tienen el significado como los de Mejía, Ascásubi, Rodríguez y sus alumnos García Parreño y Pedro José Pérez de la *Universidad Secularizada* de Quito, pero en un Ecuador republicano ya, no aún de 1788, pero sí de 1822 y 1830, en que la mujer y el hombre adquieren el mismo valor. Nos debemos preguntar: ¿Cuánto tiempo perdió Quito durante las décadas de la Ilustración, debido a la política dura e inmóvil de España, que al mismo tiempo no pudo ganar? Es España, quien perdió sus posibilidades en América.

## Referencias bibliográficas:

- Addy, George M. *The Enlightenment in the University of Salamanca*. Durham, 1966.
- Bolufer Peruga, Mónica. *Mujeres e Ilustración. La construcción de la Feminidad en la Ilustración española*. Valencia: Quiles A. Gr. S.A. 1998, pp. 34-49.
- Borrero Vega, Ana Luz. “Fidelidad e Insurgencia en Cuenca durante el período de la Independencia, 1809-1812”, en *Memorias del Simposio 'Bicentenario'*. Cuenca: Universidad de Cuenca, 2011: 121-137.
- Carnero, Guillermo. “Pedro Montengón (1745-1828). Un poeta entre los siglos”, en *Hispanic Review*, Vol. 59 núm. 2, Univ. of Pensilvania Press 1991: 125-141.
- Fierro Benítez, Rodrigo. *La Escritura en la historia de los Pueblos hispanoamericanos*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1988.
- Flórez y Vergara, Mariano (Marqués de Miraflores). *Dedicatoria* (al Presidente de la Audiencia José Villalengua). Quito: R. de Salazar, 1786.
- Herr, Richard. *España y la Revolución del siglo XVIII*. Madrid: Aguilar, 1964.
- Hidalgo-Nistri, Fernando (Comp.) *Compendio de la Rebelión de la América. Cartas de Pedro Pérez Muñoz*. Quito: Abya-Yala, 1998.
- Keeding, Ekkehart. “Espejo y las Banderitas de Quito de 1794: ¡Salva Cruce!”, en *BANH* Quito, vol. LVII núm. 124, 1974 pp. 252-273; de nuevo en: “Vida y Contribución de Eugenio Espejo 1790-1795”, vol. I G. Ochoa Dávila, Quito: Crear 2009, pp. 323-352.
- \_\_\_\_\_. *Surge la Nación. La Ilustración en la Audiencia de Quito 1725-1812*. Quito: Banco Central del Ecuador, 2005.
- \_\_\_\_\_. (con María Antonieta Vásquez Hahn): *La Revolución en las Tablas. Quito y el Teatro Insurgente 1800/1817*. Quito: FONSAL, 2009; Keeding: pp. 97-307: obras de José Mejía en Quito, 1800, y Camilo Henríquez en Buenos Aires, 1817.
- Navarro, José Gabriel. *La Revolución de Quito del 10 de Agosto de 1809*. Quito: Plan Piloto del Ecuador, 1962.
- Núñez Sánchez, Jorge (Coord.). *Mejía - Portavoz de América (1775-1813)*, Quito: FONSAL, 2008.
- Pérez Muñoz, Pedro. “Cartas”, en *Compendio de la rebelión de América*. Quito: Abya-Yala 1998 (por Fernando Hidalgo-Nistri, Comp.).
- Taxin, Amy. “La Participación de la Mujer en la Independencia. El caso de Manuela Sáenz”, en *Procesos* N.º 14, Quito: Corporación Editora Nacional, 1999.

## **Fuentes:**

Archivo General de la Universidad Central, Quito/ AGUC:

- Libro de Repeticiones, Tentativas y Partidas... (Filosofía: 1788);
- Libro de exámenes, repeticiones, y conferencias... (Filosofía: 1790-1807):
- Libro en que se apuntan las Tentativas para los grados... (Filosofía: 1808-1820, 1820-1828);

Archivo de la Curia Metropolitana de Quito:

- Enunciados de Tesis en latín y sabatinas (Filosofía: 1807-1815);
- Libro en que se sientan los Nombres de los Colegiales... de San Luis... (7 de enero de 1786 hasta 31 de enero de 1824);

Archivo Municipal de Cuenca:

- Defunciones;
- Bibliotecas de los Agustinos, Dominicos, Franciscanos, Jesuitas, La Merced, Biblioteca Nacional, Biblioteca Universidad Central, y Biblioteca Obispa, todas de Quito.

## ANEXO

Estudiantes de **CUENCA**, examinados en filosofía en el *Colegio de San Luis*, de la *Real y Pública Universidad Secularizada de Santo Tomás*, 1788-1828 en Quito.

<u>Nombres</u>	<u>fecha</u>	<u>notas</u>
Alvarado Miguel	18.01.1814	1830: Ministro Juez
Arévalo José Antonio	29.03.1800	1830: Corte Apelaciones
Bermeo y Ortiz Francisco	28.05.1803	
Bustamante Fernando	14.05.1800	
Calderón Joaquín	24.09.1799	estud. leyes
Cárdenas y Valdivieso Ignacio	21.11.1801	
" " " Manuel	20.04.1809	
Cárdenas Manuel	24.07.1822	
Chica Maldonado José	11.05.1817	
Guerrero José	04.06.1823	pobre, concl. fil.
Heredia Eusebio	06.05.1791	
Izquierdo Juan	13.05.1820	
Malo Valdivieso Benigno	01.05.1823	
Malo Valdivieso Juan Eduardo	02.05.1823	
Malo y Peña Miguel	04.07.1797	
Mexía José	22.08.1816	Presb. de La Merced
Peñafiel y Carrión José	29.05.1797	
Polo Chagarai Andrés	27.11.1802	Menores Órdenes
Polo Chagarai Gaspar	10.03.1800	
Rendón Machado Ignacio	27.05.1800	p.: Ignacio Rendón; m.: María Machado = difuntos
Rivera de Nales Francisco	14.07.1823	
Vallejo y Polo Remigio	31.05.1820	p.: Gobernador de Cuenca / hojas volantes de 1794, 1795
Vega Vintimilla Guillermo	20.05.1809	
Veintemilla Mariano	06.05.1816	
Venegas Antonio Mateo	28.05.1791	expósito <u>sa.</u> = 25

Nota: Al 1.<sup>er</sup> curso de filosofía de la *Universidad Secularizada de Quito* de 1786-1788 se matricularon el 07-I-1786 tres alumnos de Cuenca; fueron: José Rada, Tomás Salazar, y Agustín Castro, de los cuales ninguno entró a exámenes en Quito.

E. K.



---

## **Ritual, rumores y rebelión en Pelileo en el siglo XVIII**

### **Ritual, Rumors, and Rebellion in Eighteenth Century Pelileo**

**Rachel Corr**

Florida Atlantic University (USA)

e-mail: rcorr@fau.edu

#### **Resumen**

La literatura disponible sobre fiestas y las oportunidades que estas ofrecen a sectores subalternos de la población para criticar el poder es extensa. Este artículo se basa en investigación de documentos coloniales disponibles en el Archivo Nacional del Ecuador que hice entre 2008-14, que me permitió analizar un caso que tuvo lugar en 1768 en Pelileo (Audiencia de Quito) en el cual, después de un levantamiento en el obraje de San Ildefonso, el cacique de los Guambaló fue acusado de planear una sublevación general contra los mestizos y los españoles durante la fiesta de Corpus Christi. Las acusaciones contra el cacique estuvieron basadas en varios factores característicos del período: la sospecha colonial hacia los caciques y las dudas sobre su lealtad a la Corona; la posición intermedia de los mestizos con respecto a españoles e indios; y el peligro de rebelión siempre presente en las fiestas. Utilizando teorías de la antropología y de la historia analizo rumores de rebelión en el contexto socio-histórico específico de Pelileo en el siglo XVIII y el de la creciente tensión en las relaciones interétnicas.

**Palabras clave:** fiestas, rebelión, indígenas, Ambato colonial, Pelileo.

#### **Abstract**

There is an extensive literature on the relationship between religious feast day celebrations and rebellions. In this article, based on a reading of colonial documents available in the Archivo Nacional del Ecuador that I undertook between 2008-14, I analyze a case from 1768 in Pelileo (Audiencia de Quito)

in which, after a rebellion in the sweatshop of San Ildefonso, the cacique of the Guambaló was accused of planning a general uprising against Spaniards and mestizos during the fiesta of Corpus Christi. The accusations were based on various factors that were characteristic of this period: colonial suspicions of caciques and doubts about their loyalty to the Crown; the intermediary position of mestizos with respect to Spaniards and indigenous people; and the danger of rebellion that is always present in fiestas. Using theories from anthropology and history I analyze the rumors of rebellion in the specific socio-historical context of eighteenth century Pelileo and the growing tensions in interethnic relations.

**Keywords:** Fiestas, rebellion, indigenous people, colonial Ambato, Pelileo.

Recibido: 22: 10: 2014

Aceptado: 18:11:2014

\*\*\*

## **Introducción**

En mayo de 1768, en el pueblo de Pelileo, jurisdicción del asiento de Ambato en los andes ecuatorianos centrales, la gente se preparaba para las celebraciones de la fiesta de Corpus Christi. Antes de la fiesta circulaban rumores entre los vecinos (mestizos y españoles) que los indígenas estaban conspirando para realizar un levantamiento general contra los vecinos el día de Corpus Christi. Debido a estos rumores, el Alguacil Mayor de Ambato se comunicó con el Teniente General y Justicia Mayor de Ambato pidiendo que prohibieran los danzantes y el consumo de licor el día de la celebración. Don Manuel Tubón, cacique de los indígenas de la parcialidad de Guambaló, fue detenido, pues se sospechaba que él era el principal instigador junto con otros tres indígenas acusados de co-conspiradores. Los detalles específicos de los rumores reflejen la preocupación de los mestizos a raíz de un levantamiento que tuvo lugar unas semanas antes en el obraje de San Ildefonso. En este levantamiento, analizado por Segundo Moreno Yáñez en su libro *Sublevaciones indígenas en la Audiencia de Quito*, los trabajadores indígenas del obraje mataron al administrador, y amenazaron a

otras autoridades españolas. Fueron los mestizos quienes ayudaron a subyugar a los rebeldes y capturar a los instigadores. Según los rumores, los indígenas de Pelileo planeaban vengarse de los mestizos por haberse aliado con los españoles en su contra. En este artículo, analizo el caso contra Don Manuel Tubón y sus tres supuestos co-conspiradores. Para ello utilizo teorías sobre festividades aplicándolas al contexto socio-histórico específico de Pelileo en el siglo XVIII.

## **Fiesta y Rebelión**

Las conexiones entre celebraciones y rebeliones están bien documentadas. Algunos escritores argumentan que históricamente las autoridades al permitir las fiestas les daban a las clases subordinadas un tiempo libre en que se suspendían las reglas ordinarias y relajaban las restricciones normales para aliviar las tensiones que experimentaban en su posición social. En este sentido, la fiesta ayuda a mantener el statu quo, y los ritos de rebelión (simbólicos y temporales) refuerzan la estructura social y previenen las revoluciones (Gluckman, Turner). Sin embargo, las autoridades también se daban cuenta de que la suspensión de reglas normales, las inversiones simbólicas del estado social y jerarquía, y los ritos de rebelión que constituyen la naturaleza carnavalesca de las fiestas tiene el potencial de promover rebeliones verdaderas (Scott 172-182). Entre los siglos XVI y XIX, así era tanto en festividades en Europa como en las colonias latinoamericanas y caribeñas. Por ejemplo, en Venezuela colonial las autoridades intentaron prevenir la mezcla de esclavos negros con negros libres durante la celebración anual de la fiesta de San Juan. Sin embargo algunos esclavos aprovecharon estos días de libertad para planear su liberación, lo que resultó en cimarronaje (Guss 453). En los andes coloniales, los levantamientos indígenas coincidieron con días festivos. Thierry Saignes encontró dos casos de rebeliones originalmente planeados para el Domingo de Pascua, pero pospuestas hasta la fiesta Corpus Christi (125). En la Audiencia de Quito las rebeliones también tuvieron lugar durante la celebración de Corpus Christi y de otras fiestas (Moreno Yáñez, *Sublevaciones indígenas*; Minchom 224-25). El caso en el que se enfoca el presente artículo se refiere a las acusaciones contra el cacique de los indígenas Guambaló de Pelileo, y contra otros tres indígenas de allí mismo, quienes supuestamente planearon organizar a la población indígena en una insurrección regional durante la celebración de Corpus Christi en mayo de 1768. Además de las características de fiestas ya mencionadas, las cuales ponen en peligro el orden social, se deben analizar las circunstancias locales y el

contexto histórico para comprender mejor las preocupaciones de los mestizos. Aunque las acusaciones parecen ser espurias, basadas en rumores no probados, los cambios en las relaciones entre mestizos e indígenas en Pelileo durante esta época resultaron en sospechas de parte de los mestizos hacia el cacique y otros indígenas. Para entender las tensiones interétnicas, comenzamos con el levantamiento en el obraje de San Ildefonso que precedió y dio lugar a los rumores de la alegada insurrección.

### **El Obraje de San Ildefonso**

Los Jesuitas compraron el obraje de San Ildefonso en 1724, el cual poseyeron hasta su expulsión del Ecuador en 1767, año en que fuera transferido a la rama de Temporalidades, siendo Gerónimo Ruiz nombrado el nuevo administrador. La mano de obra del obraje estuvo conformada principalmente de indígenas de Pelileo, de las parcialidades de Pilalatas, Chumaquí y Guambaló, así como de forasteros y presos de otros pueblos. Ruiz aumentó las tareas de los trabajadores y redujo los socorros. El 25 de abril de 1768, durante una discusión con dos hermanos indígenas, Felipe y Romualdo Llagua, Romualdo arrojó un cuchillo al maestro del obraje, y los hermanos fueron castigados con azotes y grilletes. Cuando la madre de los hermanos, Bárbula Sinailín, protestó el encarcelamiento de sus hijos pidiendo su libertad, se ordenó que se le dieran cien azotes sin importar que fuera una mujer mayor. A pesar de tales castigos, los indígenas del obraje no recurrieron a la violencia, en vez de esto buscaron por medios legales que se les hiciera justicia. Bárbula Sinailín, acompañada por otro indígena de nombre Manuel Pombosa, fue a Quito a pedir justicia. Según los testimonios de los indígenas, Sinailín y Pombosa regresaron de Quito con un documento a su favor, pero cuando el administrador se enteró de la existencia de tal documento, intentó intervenir en el proceso legal, acto que instigó el enojo de los indígenas. Por esta razón los indígenas persiguieron a Ruiz, quien intentó refugiarse en la capilla del obraje sin éxito, pues los indígenas lograron entrar, luego de lo cual le lincharon. Otros oficiales blancos también se escondieron, encerrándose en las casas del obraje, en espera de la llegada de refuerzos que los liberaran (Moreno Yáñez, *Sublevaciones indígenas*, 114-126; *Miño Vaca* 33-35). Mientras tanto, según los testigos blancos, los sublevados celebraron con conchas (caracol o “churo”) y tambores, instrumentos festivos y simbólicos, también utilizados para convocar a la gente. Fueron las mujeres españolas y los mestizos quienes subyugaron a los rebeldes y libraron a los españoles, matando a dos hombres

indígenas en el proceso. Los instigadores principales fueron capturados y encarcelados, y luego sentenciados a la muerte. Después del levantamiento, otros presos también fueron liberados para que regresaran a trabajar al obraje. Poco después, el 19 de mayo, el aguacil mayor de Ambato envió una carta al Teniente General en la que indicaba que sería conveniente prohibir danzantes y ventas de licor durante Corpus Christi porque el alcalde ordinario tenía tres indios presos, «entre ellos un casique nombrado Manuel Tubón quien ha estado convocando a todos los indios de este jurisdicción, sitandolos para el día de Corpus para hacer sublevación» (ANH/Q Tungurahua 1768). El alcalde del pueblo de Pillaro, jurisdicción de Ambato, había capturado a un indio, supuestamente uno de los rebeldes, y después de ser azotado, confesó que los indígenas de Pelileo conspiraban para hacer un levantamiento el día de Corpus contra todos los españoles y mestizos del pueblo, y agregó que los conspiradores incluían no solo a los trabajadores del obraje, sino a todos los indígenas del pueblo. Otro rumor afirmaba que don Manuel Tubón había escrito una carta al cacique gobernador de Pillaro, invitándole a que se uniera a la sublevación. En el juicio varios testigos mestizos y españoles repitieron lo que habían oído como prueba de la amenaza inminente de posibles alianzas de indígenas de diferentes parcialidades y diferentes pueblos, para formar una oposición unificada contra mestizos y españoles durante la fiesta. Durante las interrogaciones del juicio, las acusaciones contra el cacique y los supuestos co-conspiradores se desmoronaron una a una, pero el testimonio de los mestizos revela su preocupación por las consecuencias que pudieran haber surgido por haberse aliado con los españoles contra los indígenas, y, que los indígenas fueran a utilizar la fiesta y los disfraces para vengarse de ellos. Vale la pena examinar los testimonios contra cada uno de los acusados de este caso para comprender mejor como tales tensiones sociales ocurrieron dentro de prácticas culturales en las que diferentes sectores de la sociedad colonial interactuaban durante las festividades.

### **Los acusados**

Además del cacique, los indígenas Thomas Muchagalo, Miguel Condo y Simón Quintuña fueron acusados de amenazar a los mestizos y de advertirles de lo que iba a pasar el día de Corpus Christi. Cada uno había dicho algo que fue interpretado como amenaza a los mestizos, pero durante el juicio, los indígenas tuvieron la oportunidad de presentar explicaciones alternativas. Por ejemplo, Thomas Muchagalo estuvo en la cárcel por haber amenazado a otro indígena,

Mariano Ronda, quien se había aliado con los españoles contra los indígenas de San Ildefonso durante la sublevación. Por su parte Thomas Muchagalo admitió haber amenazado a Ronda, pero porque Ronda estaba casado con una sobrina de Muchagalo y estaba haciendo avances amorosos a otra sobrina que era casada. Entonces Muchagalo le dijo «que no pasase por su calle, que si pasaba le había de dar de palos, exponiéndole que inquietaba en amores...» después de haber tomado chicha y aguardiente en la fiesta de la Cruz (ANH/Q Tungurahua 1768). En contra de Miguel Condo, los testigos mestizos declararon que una noche, mientras Condo estaba ebrio, le oyeron gritar que iba a quemar las casas de los moradores españoles y mestizos. Eso lo interpretaron como una amenaza y parte de la conspiración indígena para vengarse por los hechos en el obraje. Durante su interrogación, Condo dijo que, habiendo tomado en la fiesta de la Cruz, regresó a su casa y discutió con su esposa, a quien luego golpeó. Cuando los vecinos Bernardino Ojeda y sus hermanas le oyeron gritar, fueron a defender a la mujer. Enojado, Condo aceptó haber amenazado a su mujer, diciendo que quemaría la casa y se iría a Quito “a ejercitar su oficio” de trasquilador. Y que, como estaba borracho y enojado, solo había amenazado a su mujer, sin intención de cumplir la amenaza.

La acusación contra Simón Quintuña revela la ambigüedad de la fiesta, en cuanto a que es una celebración en que la gente se une, pero que también tiene un elemento de peligro, ya que incluye la mezcla de personas en un espacio público, algunas de ellas disfrazadas. También revela la actitud ambigua de los mestizos y españoles hacia las autoridades indígenas. Simón Quintuña fue “alcalde del barrio de abajo” y “alcalde de los de su oficio” (sastre). En Quito colonial, las posiciones en la jerarquía de los gremios podrían conducir a posiciones políticas (Webster 22). Es posible que Quintuña haya logrado tener la posición de “alcalde del barrio del abajo,” porque ya ocupaba una posición social de oficial sastre. Fue su posición, y su papel en organizar y preparar a la gente para la fiesta de Corpus lo que le metió en problemas en el contexto de tensiones interétnicas. Varios testigos vecinos declararon que habían oído que Quintuña planeaba encabezar a los indígenas de su barrio en un levantamiento contra los españoles y mestizos de Pelileo mientras él llevara el disfraz de danzante, diablito, o matachín, todos disfraces típicos de la fiesta. Los matachines eran tradicionalmente danzantes que bailaban con espadas y cascabeles, y plumas, una representación medieval europeo de los moriscos. Cuando los indígenas de los Andes adoptaron el baile y carácter del matachín en la época colonial, lo transformaron a su propio modo (Poole 114). Las declaraciones de que

Quintuña mataría a los mestizos mientras estuviera disfrazado de matachín o diablito refleja la preocupación histórica de que las expresiones simbólicas que caracterizan las fiestas se pueden transformar en acción política e insurrección armada, en otras palabras, que los ritos de rebelión se pueden transformar a un verdadero levantamiento. El disfraz no solo enmascara la identidad de quien lo lleva, sino que oscurece los límites entre la representación y la acción. Como demuestra Carolyn Dean en su estudio de las inquietudes coloniales hacia los indígenas disfrazados durante la fiesta de Corpus Christi en el Perú colonial, las autoridades temían las consecuencias políticas del simbolismo de los danzantes disfrazados. El baile de los Chunchos –una parodia andina de los indígenas “salvajes” de la región Amazónica–, fue una preocupación particular para las autoridades porque «el actuar de los indios como si estuvieran fuera de control y ser indios fuera de control se asemejan demasiado» (Dean 58).

Los rumores e inquietudes sobre Simón Quintuña demuestran que la gente de Pelileo también reconocía el riesgo que suponían los danzantes durante la fiesta, por lo que el alguacil recomendó que se prohibieran los danzantes y la venta de aguardiente en la fiesta de Corpus de mayo de 1768. Pero durante el juicio de los acusados, el rumor sobre Simón Quintuña se basaba en una serie de rumores de mujeres locales en torno de la fuente. Ambrosia Garses, quien tenía dieciséis años, cuando fue interrogada ¿por qué decía que Simón Quintuña planeaba capitanear una sublevación de indígenas de su sector?, Ambrosia dijo que Simón Quintuña andaba «conbidando como Alcalde del barrio de abajo a los Mestisos e Indios del Pueblo de Pelileo, para que le acompañasen en el día de Corpus, que salía de Dansante, o Matachin en la festividad, que se acostumbra, y porque vio conbidar a los Mestisos a dha. fursion, y que como nunca era costumbre asistiesen los Mestisos a dha. fursion creio que era para alsarse...» (ANH/Q Tungurahua 1768). Aquí tenemos entonces, un oficial indígena, alcalde del barrio de abajo y “oficial de los oficiales,” quien, por ser figura pública, y por su misma participación en organizar las celebraciones del pueblo, y su papel como danzante en la fiesta (o diablito o matachín), creaba sospecha entre los mestizos cuando les invitó a que lo acompañasen a la fiesta. La invitación fue extendida en un contexto de grandes tensiones entre indígenas y mestizos. Quintuña dijo que como él era oficial sastre, y era costumbre en el pueblo que el día de Corpus todos los oficiales pusiera sus tiendas en la plaza «exerciendo sus oficios en ellas por mojjiganga asta que pase la prosesion,» convidó a todos los oficiales a que pusieran sus tiendas en la plaza el día de la procesión. La costumbre a que se refirió Quintuña está bien documentada en escritos históricos. Por ejemplo,

tradicionalmente en España los gremios cargaban símbolos de su oficio en las procesiones de Corpus Christi, y en Perú, los oficiales (sastres, herreros, zapateros) ponían puestos en la plaza para las festividades (Foster 335). El “mojigón” era un personaje de la procesión que tomaba la forma de un gigante grotesco, y “mojiganga” tiene varios sentidos relacionados con la fiesta.

No obstante de que ya era una costumbre anual bien arraigada que los oficiales pusieran puestos en la plaza el día de la procesión de Corpus, en un ambiente político de tensiones raciales, la invitación fue interpretada como amenaza.

El cacique de los Guambaló, don Manuel Tubón, fue acusado de incitar a los indígenas a participar en una insurrección general que iban a realizar el día de Corpus. Varios vecinos declararon que habían oído que Tubón decía que los Mestizos «están muy osados con la justicia que habían mandado hacer con los Indios de San Ildefonso por la muerte del administrador, pero que adviertesen que también debían estar los Mesistos confesados y comulgados, porque también llegaría día de que ellos muriesen degollados o ahorcados...» (ANH/Q Tungurahua 1768). Supuestamente el cacique dijo eso mientras pasaba por la casa de unos vecinos blancos. La empleada de ellos, una mujer indígena de Quito, testificó que oyó a Tubón decir que era bueno que los mestizos se fueran a confesar y a comulgar, y nada más. También hubo los rumores muy detallados sobre la carta que decían que Tubón había escrito al gobernador del pueblo de Píllaro, invitándole a él y sus sujetos a participar en la sublevación el día de la fiesta.

Bajo interrogación, Don Manuel Tubón afirmó que el día en que pasó por la casa de los vecinos que lo acusaron, él iba en camino a su casa después de haber tomado en la casa de otro indígena (quien ocupaba el cargo de “pendonero”) para celebrar la fiesta de la Cruz. Y que no se acordaba de haber hecho ninguna amenaza, y que si es que había dicho algo, había sido por la embriaguez. Pero admitió que puede haber dicho que los mestizos debieran ir a vivir en las villas y ciudades con los españoles, y que no debieran vivir entre indígenas, ocupando sus tierras y perjudicándolos porque eso «suele decir cuando se embriagaba.» Un testigo blanco afirmó que oyó a Tubón decir que «su intension no había sido otra sino de echar a los Mestizos y Españoles del pueblo,» para que fueran a vivir en las villas, ciudades, y asentos. Miguel Condo, cuando se le preguntó sobre su supuesta co-conspiración, dijo que estando en la cárcel oyó a Tubón haber dicho «yo soi Cacique de los Indios de este Pueblo y pertenece a los Indios...y no a

los Mestizos los que deben ir a vivir en las ciudades, vilas, y hazientos...» Lo que decía el cacique estaba de conformidad con la ley colonial. La Corona tenía prohibido que españoles, mestizos, negros o mulatos vivieran en los pueblos de indios, pero la gente no siempre seguía las órdenes reales. Durante el siglo XVIII, aún más mestizos y criollos en los andes buscaban terrenos y hacían su residencia en pueblos indígenas que en siglos anteriores (Thomson 22).

En cuanto a la carta al gobernador de Píllaro, Tubón dijo que nunca escribió ninguna carta, y que ni siquiera conocía al gobernador de Píllaro, y retó a sus acusadores a que trajeran al dicho gobernador para que testificará si tal carta existía o no. De hecho algunas autoridades fueron a Píllaro para investigar y concluyeron que la carta nunca existió. Pero el rumor, tan específico, refleja la preocupación por las alianzas inter-indígenas, y que el resentimiento entre los indígenas del obraje podría dispersarse a todo el pueblo de Pelileo y hasta a otros pueblos del asiento de Ambato. Un testigo vecino dijo que los acusados eran del mismo gremio de los que instigaron el levantamiento en el obraje, sugiriendo una solidaridad indígena basado en el gremio. Tal vez para aliviar la preocupación hacia la solidaridad entre indígenas, el cacique enfatizó divisiones políticas y étnicas. Dijo que los sublevados del obraje ni eran de su parcialidad de Guambaló, sino que eran de las parcialidades indígenas de Chumaqui y Pilalatas, cada una de ellas con sus propios caciques.

Un vecino y dos indígenas testificaron a favor de don Manuel Tubón y demás indios, afirmando su lealtad, diciendo que no habían «osado ni atrevido con ningun Español ni Mestiso» y que los sujetos de Tubón asistían a la doctrina cristiana y pagaban sus tributos. Al final, por falta de evidencia en su contra, la decisión de la corte fue a favor a los reos indígenas.

## **Discusión**

Cuando Tubón admitió fue que cuando toma “suele decir” que los mestizos deben ir a vivir en las ciudades, y que no deben ocupar tierras indígenas, fue una manera de criticar a los mestizos y la situación del crecido poblamiento de pueblos indígenas por mestizos, mientras que mantenía la cara de subordinación y lealtad a la sociedad colonial. Hay varias formas en que las clases subalternas vocalizan su crítica del poder. El mensaje subversivo es frecuentemente ocultado porque uno u otro, el mensaje o el mensajero, están disfrazados, por ejemplo

cuando alguien anónimamente grita un insulto de entre la muchedumbre, o cuando una persona utiliza una expresión con doble sentido (Scott 139). Las personas marginadas por el poder no pueden criticar directa y públicamente a los poderosos; deben cubrir su crítica con un velo, como el humor, que les permite oscurecer el mensaje político. Don Manuel Tubón tenía el poder de cacique, pero los caciques siempre tenían que manejar situaciones delicadas y balancear sus obligaciones a sus sujetos indígenas con sus obligaciones a las autoridades coloniales (O'Phelan). Aunque la ley colonial prohibía que los no-indígenas vivan en los pueblos entre indígenas, don Manuel Tubón tuvo cuidado de no decir sus críticas directamente a los mestizos, sino que las expresó en forma ambigua típica de expresiones que son políticamente subversivas.

Al decir que había estado borracho cuando expresó sus críticas, Tubón consiguió vocalizar sus verdaderos sentimientos con el pretexto de que “estuvo ebrio” para evitar ser acusado de animosidad hacia los mestizos. De hecho, tres de los acusados (Tubón, Muchagalo y Condo) dijeron que los vecinos habían malinterpretado cosas que declararon cuando habían tomado chicha y aguardiente durante la Fiesta de la Cruz. En su propio testimonio, Don Manuel Tubón tuvo la oportunidad de admitir su resentimiento por la ocupación de tierras indígenas por parte de los mestizos mientras mantenía su imagen pública como cacique honorable y leal a la Corona, cuyos sujetos indígenas eran humildes y no atrevidos con los blancos.

En su análisis de la rebelión en Iguaquí, Atacama de 1775, Castro, Hidalgo y Briones demuestran la vinculación entre fiesta, borrachera, memoria, y rebelión. En el caso referido por estos autores, los indígenas quienes habían “bebido” en carnaval «proclamaron gritando que ‘echarían a todos los españoles de este asiento sin quedar uno quedándose solos en sus tierras como que son suyas y no del Rey de España» (82).

La falta de respeto y burlas a las autoridades, los disfraces, la embriaguez y las inversiones simbólicas de la fiesta abren un espacio que brinda la oportunidad de desafiar la autoridad. Otra manifestación de la relación entre fiestas y rebelión es que las protestas políticas utilizan símbolos de la fiesta. Por ejemplo, Scott anota que históricamente, en Europa, la gente utilizaba símbolos de carnaval en sus protestas políticas y rebeliones (181). En el levantamiento en el obraje de San Ildefonso, los indígenas bailaron, cantaron, y tocaron el “churo” y tambor. Cuando fue preguntado sobre los testimonios de que los indígenas tocaron

tambores y churos después de haber matado al administrador del obraje, Blas Chango, uno de los sublevados, lo negó, diciendo que «no era ninguna fiesta para caxa ni churo» (ANH/Q 1768). Pero el “churo” y bocina, utilizados para llamar a la gente a una fiesta, también son «señales inequívocas de un alzamiento» (Moreno Yáñez, “Chambo 1797” 397).

## Conclusiones

A diferencia de Tubón, Muchagalo, y Condo, Simón Quintuña no dijo haber dicho cosas por estar “bebido”, sino que estaba actuando en su función de alcalde del barrio de abajo, y como oficial que organizaba a otros oficiales para la fiesta. Era cosa normal, año tras año, que los oficiales, artesanos y gremios pusieran puestos en la plaza, o participaran en la procesión del día de Corpus Christi. También era sabido entre los vecinos que era costumbre salir de danzante disfrazado en la fiesta. Entonces, ¿por qué se sospechaba de Quintuña cuando había invitado a los mestizos a que pusieran sus tiendas en la plaza para la fiesta? El caso resulta de la confluencia de las características de la fiesta con el ambiente político local de la época: es decir, las crecientes tensiones entre los mestizos e indígenas de Pelileo. Los mestizos escogieron tomar lado en el conflicto violento entre los obreros indígenas del obraje y los españoles: se aliaron con los españoles en contra de los indígenas. Esperaban el resentimiento de parte de los indígenas, y, en las voces de los indígenas borrachos oyeron amenazas. Y no solo se preocuparon por la posible venganza de los indígenas del obraje contra ellos, sino la de otros indígenas del asiento de Ambato. Además, las declaraciones durante el juicio indican una fase de transición en la estructura étnica de Pelileo, como parte de la larga transición de un pueblo indígena a un pueblo mestizo. En los años que precedieron al levantamiento en el obraje, el padre jesuita italiano Mario Cicala escribió sus observaciones de la geografía humana del Ecuador, y anotó que a pesar de que Pelileo era un pueblo indígena, tenía igual número de moradores mestizos (Cicala, 392). Los mestizos eran vecinos de los indígenas, y se conocían, pero las relaciones interétnicas se caracterizaron por ambigüedad a lo largo de la época colonial y después de la independencia (Guerrero, 280-281). En la historia del Ecuador, los indígenas y mestizos se aliaron algunas veces contra la oligarquía. En el caso contra los indígenas de Pelileo, los acusados fueron conocidos por los españoles y mestizos: Tubón por su posición pública de cacique de la parcialidad de Guambaló, Quintuña por ser alcalde. Thomas Muchagalo era cantor de la iglesia. Sin embargo, en Pelileo, en mayo 1768, la

ambivalencia mestiza hacia sus vecinos indígenas fue expresada como rumores de que la fiesta se convertiría a una sublevación, de que los indígenas, tras de sus disfraces, quemarían las casas de los vecinos y matarían a los españoles y mestizos. La fiesta, como espacio cultural de interacción de diferentes sectores de la sociedad, sirve para unificar a la gente en una celebración común. Pero en ciertos contextos socio-políticos, manifiesta la relación histórica entre festividades y rebeliones. Aunque no se encontró evidencia de que realmente se tratara de un complot, el caso contra don Manuel Tubón y otros revela que los españoles y mestizos estaban conscientes del vínculo entre fiestas y rebeliones, y de que se encontraban en un punto crucial en las relaciones entre mestizos e indígenas en el pueblo de Pelileo.

## Referencias bibliográficas:

- Castro F., Nelson, Jorge Hidalgo L., y Viviana Briones B. “Fiestas, borracheras, y rebeliones (Introducción y transcripción del expediente de averiguación del tumulto acaecido en Ingahuasi, 1777)”, en *Estudios Atacameños* 23 (2002): 77-109.
- Cicala, Mario. *Descripción Histórico-Topográfica de la Provincia de Quito de la Compañía de Jesús. 1771*. Quito: Biblioteca Ecuatoriana “Aurelio Espinosa Pólit”, 1994.
- Dean, Carolyn. *Inka Bodies and the Body of Christ: Corpus Christi in Colonial Cuzco*, Lima: Duke University Press, 1999.
- Diccionario de la Real Academia Española. <http://www.rae.es/>
- Foster, George M. *Culture and Conquest: America's Spanish Heritage*. New York: Wenner Gren Foundation for Anthropological Research, Inc., 1960.
- Gluckman, Max. *Rituals of Rebellion in South-East Africa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1954.
- Guerrero, Andrés. “The Administration of Dominated Populations under a Regime of Customary Citizenship: The Case of Postcolonial Ecuador”, in *After Spanish Rule: Postcolonial Predicaments of the Americas*. Eds. Mark Thurner and Andrés Guerrero. Durham: Duke University Press, 2003: 272-309.
- Guss, David. “The Selling of San Juan: the Performance of History in an Afro-Venezuelan Community”, in *American Ethnologist* 20.3 (1993): 451-473.
- Minchom, Martin. *The People of Quito, 1690-1810*. Boulder: Westview Press, 1994.
- Miño Vaca, Reinaldo. “Los obrajes de Santo Tomas y San Ildefonso: Su levantamiento”, en *Bases para la historia social de Pelileo*. Quito: Corporación SAG, 1998: 23-36.
- Moreno Yáñez, Segundo. *Sublevaciones indígenas en la Audiencia de Quito*. Quito: PUCE, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Una rebelión indígena anticolonial: Chambo 1797. Contribución a la etnohistoria ecuatoriana*. Eds. Segundo Moreno Y. y Udo Oberem. Quito: Instituto Otavaleño de Antropología, 1981: 391-406.
- O’Phelan, Scarlett. “El sur andino a fines del siglo XVIII”, en *Allpanchis Phuturinga (Cuzco) XI/XII* (1978): 17-32.

- Poole, Deborah. "Accommodation and Resistance in Andean Ritual Dance", in *The Drama Review* 34.2 (1990): 98-126.
- Sainges, Thierry. "The Colonial Condition of the Quechua-Aymara Heartland (1570-1780)", in *The Cambridge History of Native Peoples of the Americas volume III South America*. Eds. Frank Salomon y Stuart B. Schwartz. Cambridge: Cambridge University Press, 1999: 59-137.
- Scott, James. *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*. New Haven: Yale University Press, 1990.
- Thomson, Sinclair. *We Alone Will Rule: Native Andean Politics in the Age of Insurgency*. Madison: University of Wisconsin Press, 2002.
- Turner, Victor. *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. 1969. New Brunswick: Transaction Publishers, 1997.
- Webster, Susan Verdi. "Masters of the Trade: Native Artisans, Guilds, and the Construction of Colonial Quito", in *Journal of the Society of Architectural Historians* 68. 1 (2009): 10-29.

### **Documentos de Archivo:**

- ANH/Q Archivo Nacional de Historia, Seccional del Tungurahua, Serie Juicios, Primera Notaría, Ambato caja 4 exp. 5, 20-V-1767.
- ANH/Q Archivo Nacional de Historia, Serie Criminales caja 57, Exp. 6. 20-V-1768.

---

## **Cuenca en el siglo XIX: Cabildo, Ayuntamiento y Municipio, el tránsito de la ciudad colonial a la republicana. Aspectos de su historia urbana**

Cuenca in the Nineteenth Century: “Cabildo”, Constitutional Council and Municipality, the transition from the colonial to the republican city. Aspects of urban history.

**Ana Luz Borrero Vega**  
Universidad de Cuenca (Ecuador)  
e-mail: alborveg@yahoo.com

### **Resumen**

Este artículo analiza los principales cambios y continuidades en la historia urbana de Cuenca, en particular aquellos relacionados con la transformación de la principal institución de organización territorial local que es el municipio. Se estudian las diferencias que existen entre el cabildo del antiguo régimen, del ayuntamiento constitucional (doceañista), y la corporación municipal republicana durante el siglo XIX. También interesa conocer la consolidación de un modelo republicano vinculado con las concepciones de modernidad y progreso predominantes. Se analizan algunos ejemplos de continuidades o discontinuidades en el Cabildo colonial, Ayuntamiento constitucional y Municipio republicano en la regulación, administración, aplicación de normativas y la obra pública y sus impactos. Se develan algunos aspectos históricos de esta ciudad andina, capital regional y política del sur del Ecuador. Este estudio se basa principalmente en fuentes documentales primarias.

**Palabras Clave:** Municipio, Ayuntamiento, Cabildo, Cuenca, Siglo XIX, historia urbana.

## **Abstract**

This article analyzes the main changes and continuities in the urban history of Cuenca, in particular those related to the transformation of the main local institution, and territorial organization, the “Cabildo” or colonial “City Council”, through “Ayuntamiento” or “Constitutional City Council”, and finally the Municipality, or the “Republican city council” during the nineteenth century. The differences between the council of the ancient regime, named “Cabildo”, the constitutional council or Ayuntamiento Constitucional, born during the “doceañismo” or liberal period and the Republican municipal corporation in the nineteenth century. This study is also interested in the consolidation of a republican model that form part of the prevailing conceptions of modernity and progress. This study gives examples of continuities or discontinuities in urban discussions and problems that were faced by Cuenca and its region during the last period of the colonial Cabildo, and during further constitutional and Republican local administration. This article also analyzes the importance of the implementation of a local policy and regulations; public works and their impacts. Some historical aspects of this Andean city, regional and political capital of southern Ecuador are revealed. This study is mainly based on primary source documents.

**Key words:** Cabildo-City council, Ayuntamiento-Constitutional Council, Municipality; nineteenth century; Cuenca; Urban History.

Recibido: 22: 10: 2014

Aceptado: 06:11:2014

\*\*\*

## **Introducción:**

Este artículo es un extracto de resultados preliminares de una investigación de cierta envergadura, sobre la historia urbana de Cuenca entre 1850 y 1920. Se basa fundamentalmente en fuentes primarias provenientes de los archivos locales y nacionales. Existen muy pocos estudios sobre historia urbana a nivel

nacional, es decir escritos desde la perspectiva del análisis histórico y desde el pensamiento histórico; sin embargo, es relativamente importante la producción desde la perspectiva arquitectónica y desde el urbanismo. Entre otros autores podemos citar a Carrión (1987, 2001, 2003), Kingman (1987, 2002, 2003, 2006), Del Pino (2009), Ortiz Crespo et al. (2007), sin que a todos los acompañe un pensamiento histórico en su aproximación, y casi nada para el caso de Cuenca, con excepciones como las publicaciones de Carpio Vintimilla (1983) Espinoza y Calle (2002), Borrero (2006, 2007), tampoco se ha escrito mucho sobre el rol del municipio en el siglo XIX y de los gobiernos locales, existen algunas excepciones como Deler (1987), Ayala Mora (1991, 2011), Maiguashca (1994, 1996); así como de la región, como el caso de Cuenca (Cárdenas, 2005), por tanto es un camino relativamente nuevo. En este trabajo se quiere abordar temas de continuidad y cambio del municipio como eje de la vida urbana, de lo cotidiano, de lo público y del Estado en las localidades.

### **Algunos conceptos y breve periodización, el municipio en Cuenca y en el país:**

Una de las instituciones más importantes de la época colonial fue el Cabildo, que detentaba personería jurídica y hacía uso de ciertos privilegios. Los cabildos son esenciales para entender los territorios regionales que se configurarán luego en el período republicano (Morelli, 2002: 335-356). Los municipios jugaron un importantísimo papel en el orden político del antiguo régimen, y solamente así se puede entender el protagonismo de estos, como en el caso de Quito, Guayaquil o Cuenca, en el la época de la Independencia. También es importante entender el papel que cumple el municipio en el tema jurídico, y en la administración de justicia territorial (Morelli, 2008: 36), pero además fue muy importante el ejercicio de la soberanía popular o “potestas populi” que se asentaba en los cabildos durante ese período de transformación de las sociedades coloniales, y que se ve claramente para las urbes del territorio del actual Ecuador, una señal de esta voluntad popular es la que se desprende de la Constitución de Quito de 1812, luego más tarde el Cabildo de Cuenca en 1820, durante su emancipación, también será quien lidere los procesos autonómicos e independentistas. Fue de fundamental importancia la conciencia de autonomía y autogobierno presente en las colectividades y sobre todo municipios hispanoamericanos, de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX; una de las ideas, fuerza de este período, fue el de “la soberanía del pueblo” (Quijada, 2008: 185).

Tanto en la América andina como en la metrópoli, el cabildo fue un mecanismo esencial para la administración colonial; puede decirse que fue el núcleo de todo, de la ciudad, de la región y del país (Deler, 1987: 48-49). Fuerza centrífuga regional. El cabildo colonial según Ayala Mora (1991, 71-72), es la raíz del municipio republicano, así como el instrumento más poderoso de la expresión de los intereses locales o regionales, el cabildo es una institución que no llegó quebrada a la República, los cambios fueron más bien de corte administrativo, pero no del funcionamiento del poder local. Los concejales según el tamaño de la población podían ser de 5 a 11 individuos, quienes eran los responsables de lo político, administrativo y en lo penal. Los alcaldes, eran también jueces, nombraban al Defensor de Menores, de Herencias, de Derechos Eventuales, y posteriormente se nominará al Inspector de obras públicas.

Respecto a la periodización, para el contexto de Cuenca, se puede hablar de varias etapas: la primera durante el período colonial e independentista entre 1809 a 1822; este período no fue homogéneo, sino turbulento y de grandes cambios, se sufrió el tránsito entre el antiguo y el nuevo régimen, entre el reformista absolutista y el monárquico constitucional, que va de 1809 a 1814, y luego entre 1820 a 1822. En esta etapa se construyeron las bases del municipalismo republicano, con características descentralizadoras y autonómicas. Es en esta época en la que nace la mentalidad colectiva de la “autonomía municipal”, que se ha mantenido también a lo largo del siglo XIX para el caso de Cuenca, así como en el siglo XX.

Una segunda época corresponde a la Cuenca republicana dentro de Colombia, entre febrero de 1822, hasta mayo de 1830. Para la vida política republicana del siglo XIX, se puede utilizar una periodización propuesta por Enrique Ayala Mora (1991:71), quien propone los siguientes períodos: entre 1830 a 1859, el de 1860 a 1896, y finalmente el del período liberal radical con el que finaliza el siglo. El municipio constituirá la base del régimen seccional electoral y político, en la constitución liberal a partir de 1897, y la concepción corporativa del Municipio cambia y se renueva y constituye la base del municipio del siglo XX. Durante el período entre 1830 y 1859 se conservaron los cabildos cantonales y se ensayó también la constitución de las cámaras provinciales, que en realidad no fueron más que cuerpos electorales, de acuerdo con Ayala Mora (73), de manera que el poder real sobre los asuntos locales se mantuvo dentro del municipio cantonal. En el período que va entre 1860 y 1896, se habla ya de unas formas de organización territorial que proviene de tres niveles, provincial,

cantonal y parroquial, siendo el más sólido el cantonal; así lo reconoce la ley de 1878 (Ayala Mora, 1991). Es a partir de 1887 cuando se establece una duración bienal de los miembros del concejo, a quienes se les denominó concejales.

Es en la Carta Constitucional de 1878, proyectada de cierta forma por la burguesía de Guayaquil, donde se consagra el funcionamiento autónomo de los municipios, un año más tarde una nueva Ley de Régimen Municipal se estipulaba que el Jefe Político, tenía como responsabilidad «vigilar que las autoridades nacionales no disminuyan ni embaracen la acción del régimen municipal...» (Espinosa, 2011:42), cuando a través de la Ley de Régimen Municipal se inicia una sistematización del régimen municipal ecuatoriano. Esta Ley devolvió a los municipios la contribución subsidiaria: «Se devuelve a las respectivas municipalidades cantonales la totalidad de las rentas de las contribuciones subsidiarias quedando derogadas en consecuencia todas las disposiciones legislativas anteriores que la habían aplicado en todo o en parte a otros objetos», recursos que fueran utilizados como afirma Espinosa (42) para fines extra locales, el ejecutivo en 1879 Veintimilla, que llegó al poder por un golpe de Estado, no respetó la nueva disposición y centralizó ese impuesto, privando a las municipalidades del recurso para obras públicas y otras necesidades locales, según lo que informara el Ministro del Interior en 1888. Este ejemplo del escamoteo de los recursos de los municipios, será la tónica de muchas administraciones y de la pobreza de los municipios del país, con excepción de Quito y Guayaquil, que siempre consiguieron mejor atención de los poderes centrales, que el resto de municipalidades del país.

Según Manguashca (1994), citado por Espinosa (2011: 44) en las dos últimas década del siglo XIX, en el período progresista antes de la Revolución Alfariesta del año de 1895, el debate entre centralismo y descentralización, entre centralismo y federalismo, favoreció más a los segundos, pero en el campo financiero y en relación al tema del presupuesto municipal, predomina el poder central frente al municipal, y los impuestos locales tenían que estar completamente supeditados al gobierno central.

Entre las competencias de las municipalidades como gobierno local a finales del siglo XIX en el Ecuador, están aspectos de orden político, administrativo, legislativo, financiero, electoral y judicial (Espinosa, 47), y además responder las demandas de la población rural y urbana del cantón. Si bien los municipios responden a intereses de las élites, también lo hacen de los sectores populares o

pueblerinos (Ayala Mora, 73). En la Carta Constitucional de 1883 se establece las atribuciones del municipio, entre las que están: «Dirigir la policía de salubridad, seguridad de las personas y orden público, administración de los caudales de propios y arbitrios, repartimiento y recaudación de contribuciones, mantener y cuidar escuelas de primeras letras y otras de fondos del común, mantenimiento de hospitales, hospicios, casa de expósitos y demás establecimientos de beneficencia, hacerse cargo de la obra pública y ornato; en infraestructura, construcción y reparación de caminos, calzadas, puentes y cárceles».

### **El Ayuntamiento constitucional 1812- 1822:**

Uno de los principales impactos y transformaciones de Cádiz en la región, fue la formación de ayuntamientos constitucionales; gobiernos locales que sustituyen a los cabildos, y que permitiría la participación política a nuevos grupos sociales que anteriormente no hubiesen podido acceder a estos cargos (Marchena, 2003). Las nuevas funciones y competencias municipales fueron diversas: «iban desde lo judicial y legislativo hasta lo sanitario o lo educativo», los alcaldes y miembros del cabildo, eran elegidos de manera indirecta por electores parroquiales, constituidos por todos los ciudadanos avecindados y residentes en el territorio de la parroquia (Rodríguez, 2009, 318).

A Cuenca en este período le tocó enfrentar la guerra, apoyar a los realistas y luego a los republicanos. De sus vecinos y de las arcas municipales saldrá mucho dinero para la campaña realista y también para la independencia, como soldados, oficiales, armas, comida, caballos, uniformes, tambores, banderas, trompetas, etc., siendo para Cuenca y sus pobladores, más fuerte y costosa la época las campañas por la independencia del territorio de Quito y del Perú. En el período de la independencia, las localidades jugaron un papel muy importante, así como los cabildos y los poderes locales. Las ciudades se convirtieron en bastiones políticos y militares de los insurgentes; tal es el caso de Quito entre 1809-1812; por el contrario, ciudades como Cuenca, Guayaquil y Popayán apostaron por mantenerse leales a la Corona. La presencia de la Junta Autonomista de Quito llevó a que se trasladara la sede de la Audiencia de Quito, con todos los jueces, regentes y oidores a la ciudad de Cuenca entre 1811-1816. Los espacios locales, las regiones y las ciudades, ya sean grandes o pequeñas, se convirtieron en la época de la Independencia, en parte del cambio político que se produjo a partir de la Constitución de Cádiz de 1812, cuando aparecen los

ayuntamientos constitucionales, conformados por representantes elegidos por el “pueblo”, así como diputados provinciales, dentro de una nueva lógica de representatividad; además nacen las parroquias, los partidos y las provincias. La parroquia fue hace doscientos años como lo es hoy, para el caso ecuatoriano, la célula base del poder local, la parroquia permitió la confección de los padrones electorales, siendo los protagonistas de las elecciones en la época, los *vecinos* de las circunscripciones territoriales, que se convirtieron en *ciudadanos*. Es en este momento que el Cabildo, convertido en Ayuntamiento, vivirá un trascendental papel, en la constitución de los territorios y regiones, así como en la participación y representación política de estos territorios y regiones Irurozqui (2005: 243).

### **La Municipalidad, Colombia y República:**

Con la Ley de División Territorial de Colombia, en junio de 1824, se estableció un régimen seccional electivo. Los miembros de la Corporación Municipal se elegían de manera anual, cada primero de enero, práctica que duró hasta el año de 1887 que pasó a bienal. Se produjeron nuevas divisiones territoriales, se crean por Decreto los Departamentos de Quito, de Azuay; el de Guayaquil. Los municipios durante el período republicano del siglo XIX, cumplieron importantes funciones en el tema urbanístico, que era muy largamente debatido en el seno del concejo. La Corporación Municipal jugó un papel importante en la organización de la vida urbana, así como en los temas judiciales y electorales, la función de organizar las elecciones, de la nominación de tenientes políticos de las localidades, las representaciones como jueces de aguas, juntas de agua, juntas de alistamiento, organización de fiestas, función administrativa, recaudación de impuestos, aprobación de presupuestos, contribuciones ordinarias y extraordinarias, la regulación del servicio y de la contribución subsidiaria (en reemplazo del tributo de indios). Pero a los cabildantes, sobre todo, les interesaba profundamente la obra pública y los temas urbanos como la dotación de agua para la ciudad, el mantenimiento de acequias, las pilas de la ciudad, los faroles del alumbrado, el mantenimiento de calles, así como la educación, la función de policía, higiene, educación y beneficencia. El interés por la higiene y la salud de la población tomó cada vez más importancia, desde la perspectiva del “salubrismo”, el cuidado de las calles y su limpieza, el mantenimiento de mercados, carnicerías, de las edificaciones públicas, plazas y mercados. En lo productivo y económico, los ayuntamientos debían promover la agricultura, el comercio y la industria que beneficiara a los pueblos.

Entre las ideas que predominan está la del “ornato” de la ciudad. Un “ornato” que intentaba generar en cierta forma orden y armonía en la ciudad, como señala Kigman Garcés (2006:335) para Quito. Entre las preocupaciones del Cabildo cuencano, por ejemplo en el año de 1851, está el de la iluminación de la ciudad, sobre todo en las noches oscuras; es así que la Corporación, decide que el comisario de policía cuide del alumbrado a través de faroles delante de cada fachada o puerta de casa, que se contrate por un año a un proveedor, que pueda alumbrar de seis a doce de la noche (AHM/C. L.20 , Actas de Cabildos, f. 368). Debido al crecimiento de la población y por la expansión del área urbana, para el año de 1852, se determinó la división de las parroquias urbanas de Cuenca, tanto en lo civil como en lo eclesiástico (AHN/C, Gob. Administración, C. 9, folio 116), se dividen y limitan las parroquias del Sagrario, San Sebastián, San Blas, Turi y Sinincay.

Hasta 1850, año en que se produce la abolición del tributo indígena, se pide a los vecinos y a los indígenas del cantón Cuenca, que presten el servicio subsidiario, es decir 4 jornadas íntegras en la obra pública o entrega del valor de 4 jornales. Lo importante desde el punto de vista urbano es la regulación de todas las funciones de la ciudad y del cantón. El ejecutor de la decisión municipal, era el Jefe Político, quien era nombrado por el Gobierno central a solicitud del Gobernador, que debía asistir las sesiones del municipio, el Jefe Político, recibía su sueldo de parte del Municipio. El orden consistía también en nominación de calles, nombres de la independencia adornaron, algunos hasta hoy las calles de Cuenca, tema que sigue mientras crece la ciudad aún en el siglo XXI. Calles como las nominadas como Bolívar, Sucre, la Pola, así como Pichincha, Junín, Ayacucho, entre otras, según un plano de 1855, firmado por el Comisario de la ciudad (AHM/C, Actas de la Junta Administrativa, 1855).

Siguiendo con esta visión, se detallan algunos aspectos sobre lo urbano, el ornato; tal es el caso de la decisión de marzo de 1865, cuando se discute el proyecto presentado por la comisión de obras públicas y el jefe político, sobre el modo de embellecer la plaza principal de la ciudad. Un año más tarde en el mes de mayo, la corporación municipal a través de su síndico, pregunta a la corte suprema de la república sobre la adjudicación de la casa conventual de los expatriados jesuitas, a favor del obispo de la diócesis con el objeto de construir una Iglesia Catedral, casa episcopal y colegio seminario (AHM/C. L.32 .f.354. Actas de Cabildos, 1866), lo que demuestra un interés del obispado, así como del municipio sobre la construcción de la nueva catedral.

Para esa misma época (AHM/C, marzo de 1865), se decidió que la feria de la fiesta del Corpus debía trasladarse de la plaza mayor, conjuntamente con el mercado a la plazuela de San Francisco, ya que esta tiene más comodidades y algunos comerciantes se encuentran establecidos fijos en ella. Esta idea siguen las características de otras plazas de las ciudades capitales del país, que han dejado libre la plaza mayor (lo que nos muestra cual era la situación de la plaza de San Francisco ya en el siglo XIX).

En 1869, la Municipalidad de Cuenca se vio abocada a iniciar la venta de los terrenos de comunidad y de los ejidos por orden del Presidente para utilizar esos fondos en la construcción de la carretera hacia Naranjal (AHM/C, Libro de Actas, abril de 1989). Esta decisión cambiará la suerte de los Ejidos, o más bien la desaparición de los mismos.

La renovación arquitectónica de Cuenca se produce en la segunda mitad del siglo XIX. Las nuevas condiciones económicas, técnicas y de comunicación con el exterior posibilitaron la renovación de la arquitectura civil de Cuenca (Espinoza y Calle, 2002) y también de la arquitectura religiosa pues algunas de las iglesias más importantes se construyeron entonces. La ciudad colonial, se convierte en una ciudad que camina hacia “la modernidad”, se seculariza en cierta forma la vida social, se producen cambios en las comunicaciones y en el sistema escolar.

### **El Cabildo, su papel cultural y la fiesta**

El Cabildo respondía a las necesidades cotidianas, conmemorativas, religiosas y también festivas de la sociedad donde estaba tan fuertemente imbricada; en el caso del cabildo colonial de Cuenca, durante las dos primeras décadas del siglo XIX, el cabildo participaba activamente en la fiesta, ya sea religiosa, oficial y profana. El cabildo preveía que según la temática, según la razón e importancia, se ilumine la ciudad (luminarias en las fachadas de las casas), la construcción de arcos de triunfo en las calles, realización de un *Te Deum* en la iglesia Catedral, salvas de artillería, repicar de campanas, músicos, corridas o juegos de toros, carreras de caballo, teatro y comedias, tablados en las plazas, bailes, riñas de gallos, carrera de aros, mascaradas, entre otras actividades. De la fiesta participan todos los grupos y corporaciones, pueblo y élites.

Una de las más importantes fiestas de la ciudad fue la de Corpus Christi, que recibía mucho apoyo del Cabildo. Para recibir a una autoridad nueva, por ejemplo, el Gobernador, para festejar una fecha conmemorativa, por las fiestas reales, la jura de la Constitución, o la entrada del Libertador Bolívar. Como ejemplo de la fiesta se puede citar el festejo real de junio de 1830, donde el Alcalde ordena una semana de toreo en la plaza, para divertir a la población, los toros provenían de Huairapungo (Cañar) y los toreros de San Antonio del Cañar; los toros adornados y vestidos pasaron por todos los pueblos acompañados de los indígenas vaqueros y los tocadores de bocina, toda una fiesta popular (AHM/Cuenca, Libro Documentos, N.º 162, 1820 a 1821. Junio/1820, folios 2-4).

Cuenca toda se ponía de fiesta, bajo la coordinación del Cabildo; ejemplo de esto será lo que sucede en septiembre de 1822, con la entrada de Bolívar a esta ciudad, le festeja el Ayuntamiento con apoyo del Cabildo eclesiástico, del convento y la priora de las Carmelitas, con una gran cena, arcos de triunfo, salvas y más demostraciones de fervor republicano (Archivo de la Curia Eclesiástica / Cuenca, Libro II Actas 1813-1831). Para el arribo de Bolívar, Sucre ordenó al Cabildo a fines de julio que todos los propietarios blanqueen sus casas y también las zonas rurales. «El banquete que se dio al libertador... fue tan espléndido que las mujeres que lo confeccionaron merecieron de aquella Corporación un voto de aplauso y el privilegio de que se las considere como personas que se han distinguido sobre otras».

### **El Cabildo, Ayuntamiento, Municipio y los indígenas**

Siempre existió una importante relación entre municipio e indígenas, tanto urbanos como rurales, gran parte de la obra urbana, calles, plazas, acequias, edificaciones, iglesias, puentes, caminos y obras públicas en general, se realizaron con mano de obra indígena, desde el servicio personal hasta el servicio subsidiario, maestros, albañiles, peones de obra. Un ejemplo de la mano de obra indígena está en la orden que dicta el Comandante González, para que se arregle el terraplén de la plaza de Cuenca y la pila en mayo de 1821, quien dice:

Prevéngase a los alcaldes, mandones, y regidores de las parroquias de San Blas San Sebastián, San Roque y Baños, que desde el día de mañana al amanecer, se congreguen en esta Plaza mayor todos los indios que puedan con sus lampas, cajones, o cueros para que se practique

inmediatamente todo lo que previene el Señor Coronel en jefe a efecto de limpiar y componer la expresada plaza... advirtiéndose que para el acarreo de la arena y cascajo han de concurrir los indios con sus cabestrillos y bestias... (AHM/C, Actas de Cabildo Libro N.º 21, folios 42-43. Años de 1821-1825).

Otra gama de las relaciones indígenas-municipio estaría en este ejemplo de poblamiento y petición de tierras, en la segunda mitad del siglo XIX (AHM/C. L.32 .f.255. Actas de Cabildos, 1865), en septiembre de 1865, el Municipio trató sobre: «... (la) solicitud de los indígenas Juan Genaro Quiguillin y Andrés Loja, quienes quieren establecerse como colonos en el punto denominado las Chorreras perteneciente a la parroquia de Molleturo...».

### **El Cabildo y las necesidades urbanas a fines del XIX y albores del XX, breves conclusiones**

En noviembre de 1900, se realizaron las votaciones para Concejales del Cantón Cuenca; en el Concejo se llevan a cabo los escrutinios de las parroquias rurales y urbanas (AHM/C, Actas de Cabildo Libro N.º 46 1900, folios 1-14), para esa época las parroquias urbanas son el Sagrario, San Sebastián, San Blas y San Roque y casi todas las parroquias rurales del siglo XXI. La vida cotidiana de la ciudad se puede seguir día a día en las sesiones de la Corporación Municipal, a finales del siglo XX y en plena época liberal; entre las preocupaciones, también están usos de fuentes de agua en las parroquias, presupuesto para los presos de la cárcel, elaboración del presupuesto, nominación de jueces de las parroquias, decisión sobre la concesión de un nicho, en el cementerio municipal, para el prócer de la independencia, el Coronel Guillermo Tálbot, o terreno para los mausoleos de los señores Luis Malo y Juan Bautista Vázquez. También se trató sobre el pago de salario al Institutor de la Escuela del Centro. Construcción de un puente en la Calle de Pan, sobre el remate de ramos del municipio.

Entre los momentos más importantes del período que se describe desde noviembre a diciembre de 1900, están los siguientes: el Concejo Municipal ordena que se mande a imprimir papel para los registros en las próximas elecciones del Presidente de la República (AHM/C, Libro N.º 46, 1900-1904, folio 15). Se nombra al nuevo Presidente y nuevo Secretario para el Concejo para el año entrante. También el Concejo de Cuenca está pendiente del

transporte de planchas de zinc que están en la bodega de Naranjal para la plaza del mercado (posiblemente San Francisco). El 30 de diciembre, la Corporación Municipal, decide que se debe celebrar con solemnidad la entrada al siglo XX, pero no hay detalles de este evento. Se aprueba el presupuesto para el año 1901, y el apoyo económico y subvenciones para tres importantes escuelas: el externado de niñas de la Madres de los Sagrados Corazones, a las Escuelas Cristianas, o de los Hermanos Cristianos para niños, y a la Escuela externa para el orfanatorio de la ciudad. El primer día de labores del año 1901, se da orden de construir el puente de Balsay, y se aprueba el informe para que el artista Nicolás Vivar se encargue de la colocación de placas en las calles de la ciudad (AHM/C, Libro N.º 46, 1900, folio 16-22). Hacia octubre de 1900 durante el gobierno de Eloy Alfaro, el Congreso decreta la creación en Cuenca de una Junta de Obras Públicas, conformada por el Gobernador que la preside y tres concejales (Registro Oficial, octubre 27 de 1900, folio 1251), que tendrá bajo su responsabilidad la construcción del agua potable para Cuenca, el establecimiento del alumbrado (eléctrico) público en la ciudad, y de los caminos de Cuenca a Naranjal, así como el de Machala a Cuenca. Las asignaciones provienen de impuestos a los alcoholes, así como el cobro de un impuesto al predio urbano. Estas disposiciones no van a ponerse en práctica sino mucho después. En este decreto también se habla del presupuesto proveniente de impuestos, para la instrucción pública primaria, así como para las mejoras en la escuela de artes y oficios para Cuenca.

Durante este período se edificaba la Catedral de Cuenca (la nueva). El hermano redentorista alemán Juan Bautista Stiehle, llega a Cuenca en 1874. Este “arquitecto” desarrolló como su proyecto más importante el plano de la Catedral Nueva, pero la obra tuvo que ser suspendida varias veces, el gobierno liberal apoyó con ciertos fondos de la aduana, pero, para 1900 se suspende la obra, por falta de fondos. La obra pública para fines de siglo, según informe oficial del Gobernador fue la siguiente: la conclusión de la plaza de mercado, que podría ser el empedrado y acondicionamiento de lo que hoy conocemos como plaza de San Francisco, la reparación de la casa Municipal, así como la de la cárcel de hombres, la construcción de la Escuela de los Hermanos Cristianos, la reparación de la casa del rastro, el puente de Balsay, arreglos en la calle Santander, refacción del Cementerio Municipal, refacción de los puentes de Monay e Ingachaca. También se solicita que se haga justicia con la memoria del hijo del Azuay, del joven Abdón Calderón; se solicita a Alfaro que se levante una estatua en su nombre. También se habla de la compra de una casa para la

Corporación Universitaria del Azuay (hoy Universidad de Cuenca). El informe termina con la petición del aumento de los fondos para el cantón Cuenca, ya que las sumas asignadas son insignificantes (Registro Oficial Ecuador. Ministerio del Interior, Obras Públicas, 21 de agosto de 1900. Número, 1467. s. 2).

Después de este recuento de actividades, deseo hacer notar la continuidad de las temáticas urbanas, preocupaciones de hace un siglo continúan hoy, discusiones de presupuesto, construcción de obra pública, plaza del mercado San Francisco, actualmente en proyecto de “regeneración”, donde se plantea quitar las planchas de zinc, colocación de placas de los nombres de las calles de la ciudad, deuda pendiente en muchos barrios de la ciudad. Entre las discontinuidades están entre otras, lo de la nominación a través de elección directa, de concejales en parroquias rurales y urbanas hace cien años, hoy, concejales rurales actúan para todo el cantón, el alcalde es de nominación directa y no nominado en el seno del Concejo. Los alcaldes han deseado la reelección a lo largo de las últimas décadas, y a fines del XIX, siempre encontraban un justificativo los presidentes elegidos para excusarse, sobre todo tomando en cuenta que era un trabajo más bien voluntario y honorífico.

## Referencias Bibliográficas y fuentes:

- Ayala Mora Enrique. “El Municipio en el siglo XIX”, en *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, N.º 1, Quito: Corporación Editora Nacional, II Semestre, 1991, pp. 69-86.
- \_\_\_\_\_. Ecuador del siglo XIX: Estado Nacional, Ejército, Iglesia y Municipio, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2011, pp. 256.
- Borrero Vega, Ana Luz. 2006, “Cambios históricos en el paisaje de Cuenca, siglos XIX y XX”, en *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, N.º 24, II Semestre, Diciembre. Quito: Corporación Editora Nacional, Universidad Andina Simón Bolívar, pp. 107-134.
- \_\_\_\_\_. “Población y Territorio en Cuenca: 1850-1950”, en *Boletín de la Academia Nacional de Historia*. Volumen N.º 179. Segundo semestre 2007, Quito: Academia Nacional de Historia, pp. 254-274.
- Cárdenas, María Cristina. *Región y Estado Nacional en el Ecuador; El Progresismo Azuayo del siglo XIX (840-895)*, Quito: Academia Nacional de Historia, Universidad Pablo de Olavide, España, 2005.
- Carrión Mena, Fernando. “Las nuevas tendencias de la Urbanización en América Latina”, en *La ciudad construida* (Carrión Mena Fernando, ed.). Quito: FLACSO, 2001.
- \_\_\_\_\_. “Ciudad y Centros Históricos. Centros históricos y actores patrimoniales”, en *La Ciudad Inclusiva*. Ed. Marcello Balbo, Ricardo Jordán y Daniela Simioni. Santiago de Chile: Naciones Unidas/CEPAL/Cooperazione Italiana, 2003.
- Carpio Vintimilla, Julio. *La evolución urbana de Cuenca en el siglo XIX*. Cuenca: Universidad de Cuenca-IDIS. 1983.
- Del Pino, Inés, et al. *Ciudad y arquitectura republicana de Ecuador: 1850-1950*. Quito: PUCE, 2009.
- Espinosa, Leonardo (ed.) *Pensamiento sobre Gobiernos Locales y Descentralización hasta mediados del siglo XX*. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador / Corporación Editora Nacional, 2011.
- Espinoza, Pedro y Calle, María. *La Cité Cuencana: el afrancesamiento de Cuenca en la época republicana (1860-1940)*. Cuenca: Universidad de Cuenca. 2002.
- Deler, Jean Paul, “El Cabildo de Quito”, en *Ecuador del espacio al estado nacional Tomo II*, Quito, CEPIGE, IPGH, CEDIG, 1987.
- Irurozqui Marta (ed.). *La mirada esquivada, reflexiones históricas sobre la*

- interacción del Estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú), siglo XIX*, Madrid, CSIC: Biblioteca de Historia de América, 2005.
- Manguashca, Juan (ed.), *Historia y Región en el Ecuador, 1830-1930*. Quito: Corporación Editora Nacional / FLACSO, Sede Ecuador, 1984.
- \_\_\_\_\_. “La Cuestión Regional en la Historia Ecuatoriana (1830-1972)”, en *Nueva Historia del Ecuador: Documentos de la Historia del Ecuador. Vol. 12*. Quito: Corporación Editora Nacional. 1996, pp. 177-226.
- Marchena Fernández, Juan. “Revolución, representación y elecciones. El impacto de Cádiz en el mundo andino”. Artículo, Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, manuscrito, 2008.
- Morelli Federica. “La Revolución de Quito: el camino hacia el gobierno mixto”, en *Revista de Indias*. LXII. 225, mayo - agosto. 2002, pp. 335-356.
- \_\_\_\_\_. “Pueblos, alcaldes y municipios: la justicia local en el mundo hispánico entre Antiguo Régimen y Liberalismo”, en *Revista Historia Crítica* N.º 36. Bogotá: julio-diciembre, 2008, pp. 36-57.
- Ortiz, Crespo A, Matthias Abram, and Nájera J. Segovia. *Damero*. Quito: FONSA, 2007.
- Quijada, Mónica. “From Spain to New Spain: Revisiting the *Potestas Populi* in Hispanic Political Thought”, in *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, Summer 2008, Vol. 24, N.º 2, University of California Press, pp. 185-219.
- Rodríguez O., Jaime E. “La naturaleza de la representación en la Nueva España y México”, Universidad de California: Irvine. Artículo en prensa, 2009.
- Kingman Garcés Eduardo. “Los higienistas, el ornato de la ciudad y las clasificaciones sociales”, en *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, N.º 15. Quito: FLACSO, 2002, pp. 104-113.
- \_\_\_\_\_. “Discurso y relaciones de poder en el Quito de la primera mitad del siglo XX”. Tesis previa al título de Doctor en Antropología Social y Cultural, dirigida por el Dr. Joan Josep Pujadas. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili (Programa de Doctorado en Antropología Urbana del Departamento de Antropología, Filosofía y Trabajo Social), 2003. p. 494.
- \_\_\_\_\_. *La ciudad y los otros Quito 1860-1940*. Quito: FLACSO, Universidad Rovira e Virgili, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Historia social urbana espacios y flujos*. Quito: FLACSO, 2009.

## **Fuentes documentales, Archivos:**

### **Archivo Histórico Nacional, Cuenca, Casa de la Cultura Núcleo del Azuay:**

AHN/C, Gobernación de la Provincia del Azuay, “Expediente de División de las Parroquias del Sagrario, San Sebastián, San Blas, Turi y Sinincay”. Cuenca 1850-1854. ANH/C, C. 9. Fs. 116. Gob. Administración.

### **Archivo Histórico de la Municipalidad de Cuenca.**

AHM/C, Actas de Cabildo Libro N.º 21, folios 42-43. Años de 1821-1825.

AHM/Cuenca, Libro de Documentos, N.º 162. 1820 a 1821. 30 de junio de 1820, folios 2-3-4.

AHM/C. L.20 .f 368. Actas de Cabildos. “Libro de Actas de la Junta Administrativa Municipal 1806-1851”. Municipalidad de Cuenca, Cuenca, 02 de agosto 1851.

AHM/C, Actas de la Junta Administrativa para el Año de 1855, plano calles a mano, firmado por el Comisario Miguel Fernández de Córdova.

AHM/C. L.32 .f.187v. Actas de Cabildos. Municipalidad de Cuenca, “Libro de Actas de la Junta Administrativa Municipal 1864-1869”. Cuenca, 25 de marzo 1865.

AHM/C Municipalidad de Cuenca, “Libro de Actas de la Junta Administrativa Municipal 1864-1869”. Cuenca, 06 de mayo 1866, AHM/C. L. 32. f. 354. Actas de Cabildos.

AHM/C Municipalidad de Cuenca, “Libro de Actas de la Junta Administrativa Municipal 1864-1869”. Cuenca, 12 de octubre 1867, AHM/C. L. 32. f. 486. Actas de Cabildos.

AHM/C, Actas del Cabildo, Libro N. N. 32. Sesión extraordinaria del primero de abril de 1869, folio 21.

AHM/C Archivo Histórico Municipal/ Cuenca, AHM/C, Actas de Cabildo Libro N.º 21, folios 42-43. Años de 1821-1825.

AHM/C, Archivo Histórico Municipal/ Cuenca, “Libro de Actas de la Junta Administrativa Cuenca, 13 de septiembre 1865, AHM/C. L. 32. f. 255. Actas de Cabildos.

AHM/C, Archivo Histórico Municipal, Actas de Cabildo Libro N.º 46 1900-1904, folios 1-14.

**Archivo de la Arquidiócesis de Cuenca:**

Archivo Curia Eclesiástica: ACE / Cuenca, Libro II Actas 1813-1831.

**Registro Oficial:**

Registro Oficial de la República del Ecuador. Ministerio del Interior, sección Obras Públicas. Quito, miércoles, 21 de agosto de 1900. Numero, 1467. s. 2.

Registro Oficial de la República del Ecuador. Poder Legislativo. Quito, Sábado, 27 de octubre de 1900. N.º 1251. s. 6.



---

# El Inca y las pallas de Marca<sup>1</sup>

## Escenas de la utopía andina

### The Inca and the Pallas of Marca

#### Scenes Andean utopia<sup>1</sup>

**Mauricio Ostría González**

Universidad de Concepción (Chile)

e-mail: mostria@udec.cl

**Patricia Henríquez Puentes**

Universidad de Concepción (Chile)

e-mail: pathenriquez@udec.cl

### Resumen

La escenificación del *Inca y las pallas* que se realiza anualmente en el pueblo de Marca del Perú, en el contexto de la celebración de la fiesta en honor al Santo Patrón, San Lorenzo, es una restauración contemporánea de la utopía andina. Durante seis días y varias de sus noches, el Inca, Rumiñahui, las Pallas, los Capitanes y Felipillo encarnan un repertorio de prácticas escénicas que registran y producen acontecimiento a partir de un soporte único, el cuerpo. Nos proponemos en este estudio identificar y analizar los elementos singularizadores de la utopía andina en la escenificación del Inca y las Pallas de Marca.

**Palabras clave:** utopía andina, danza, Inca, Marca, restauración escénica.

### Summary

The adaptation for the stage of *El Inca y las Pallas*, performed annually in Peru within the framework of the feast of the holly patron San Lorenzo, is a contemporary restoration of an Andean utopia. For six days and several nights,

---

<sup>1</sup> Proyecto Fondecyt N.º 1120822, “Teatro colonial de raíces indígenas en el virreinato del Perú. Restauraciones Contemporáneas.” IP: Patricia Henríquez Puentes, CI: Mauricio Ostría González, Tesista: Sofía Arévalo Reyes.

the Inca Rumiñahui, the Pallas, the Captains, and Felipillo, embody a repertory of performing practices that both register and produce an event based upon a unique support: the body. In this study we try to single out that Andean utopy though the putting on scenic of the Inca and the Pallas.

**Key words:** Andean utopia, dance, Inca, Marca, scenic restoration

Recibido: 10: 01: 2015

Aceptado: 16:02:2015

\*\*\*

## 1. Introducción: La utopía andina

La utopía andina es la historia del Perú que vive en el imaginario popular andino como proyecto de reconstrucción de las sociedades autóctonas desde sus propias tradiciones (Burga *La emergencia* 74). Se trata de esa conciencia histórica y pensamiento indígena sintetizados en el mito de Inkari (Lienhard 55) que parece expresar, bajo el simbolismo de la resurrección del cuerpo del Inca, la reconstitución de la sociedad indígena<sup>2</sup>. El mito de Inkari supone una expectativa mesiánica (el inca como salvador), una esperanza milenarista<sup>3</sup> (el fin de una época y regreso de otra anterior) y/o una opción anticolonial (Burga *Historia y antropología en el Perú*).

El Inca es conjurado anualmente en parte importante de las comunidades andinas, especialmente peruanas, a través de la puesta en funcionamiento de un repertorio de prácticas escénicas: cantos, danzas, movimientos y gestos.

---

<sup>2</sup> 'La conquista habría cercenado la cabeza del inca, que desde entonces estaría separada de su cuerpo; cuando ambos se encuentren, terminará ese período de desorden, confusión y obscuridad que iniciaron los europeos y los hombres andinos (los runas) recuperarán su historia. (Flores Galindo 8).

<sup>3</sup> El milenarismo se vincula con una concepción cristiana de la historia según la cual esta debe llegar un día a su fin: el Juicio Final, la resurrección de los cuerpos, la condenación de unos y la salvación de otros, para culminar en el encuentro de la humanidad con Dios.

Dichas prácticas concentran memoria corporal y comunal, exigen presencia y participación, contemporaneidad y coespacialidad entre quienes los crean, los reciben y participan de ellas (Taylor y Fuentes 13-14).

El repertorio constituye, tal como lo señalamos en otro estudio sobre la fiesta del *Pachallampe* que se celebra anualmente en el Norte grande de Chile<sup>4</sup>, registro, producción y transmisión en vivo de conocimiento y de memoria. Este proceso se realiza a través de un soporte único, el cuerpo en movimiento rítmico en espacios comunitarios significativos, según un protocolo y una partitura transmitida de generación en generación por quienes han sido elegidos como custodios y responsables de la tradición. En el caso del “drama de la conquista andina” o “acontecimiento de Cajamarca”, el custodio puede ser cualquier integrante de la comunidad, en tanto esta forma parte de la familia extendida<sup>5</sup>.

La restauración de estos actos en vivo ha solido inscribirse, desde antaño, en el marco de la celebración de una fiesta patronal, práctica religiosa popular instalada en cada uno de los “pueblos para indios” fundados a fines del siglo XVI<sup>6</sup> en la zona andina. A partir del siglo XVII, la fiesta patronal cristiana comenzó a adquirir una gran vitalidad, especialmente cuando se incluyó en ella la escenificación del “acontecimiento de Cajamarca”, la captura y muerte de Atahualpa. Señala Burga que durante dicho período, en numerosas regiones altoandinas, se realizó esta representación con características muy originales: los curacas se disfrazaban de incas y los indios de españoles, lo que implicaba una inversión simbólica que desacralizaba lo español a través de la expresión de una crítica al acontecimiento fundador del sistema colonial y al mismo tiempo, implicaba una idealización de lo inca (Burga *La emergencia* 83).

---

<sup>4</sup> Artículo de próxima publicación.

<sup>5</sup> En cambio en el *Rabinal Achí* o *Danza del Tun*, el custodio no puede sino formar parte de un linaje determinado, el traspaso entonces, es familiar (Véase Henríquez 55-72).

<sup>6</sup> En 1551, una disposición jurídico administrativa, ordena la creación de pueblos con el objeto de reunir a la población indígena dispersa e «instruirlos en las cosas de nuestra santa fe católica, y señalarles términos en que pudiesen sembrar los frutos necesarios y criar los ganados que tuviesen». La Real Provisión tardó, sin embargo, más de veinte años en ser instalada en el Virreinato del Perú. Fue bajo el mandato del Virrey Francisco de Toledo, identificado por los historiadores como «el hombre que organizó la explotación del aborígen», que la fundación de pueblos para indios se generalizó (Cárdenas Ayaipoma 22). Formó parte fundamental de esta instrucción la advocación de un santo para cada pueblo, «El nombre del santo individualizaba la unidad social anteponiéndole a un gentilicio que derivaba de las agrupaciones reducidas que procedían de la época prehispánica» (Ossio 30).

## 2. La fiesta de Marca

En Marca, reunión de los cuatro ayllus (Jacamarca, Paracmarca, Pircaymarca y Chaupismarca) se festeja anualmente, entre el 8 y el 13 de agosto, la fiesta en honor al Patrón del pueblo, San Lorenzo.<sup>7</sup> La celebración da vida a un poblado que durante el año permanece casi desierto. El distrito de Marca está ubicado a dos mil seiscientos metros de altura, en la parte sur occidental de la provincia de Recuay, Departamento de Ancash, a doscientos setenta y cinco kilómetros de Lima<sup>8</sup>. Su población, mayoritariamente mestiza, bordea los dos mil habitantes. Los marquinos mayores son bilingües: hablan con fluidez el quechua y el español<sup>9</sup>, pero los jóvenes, afectados por la migración, especialmente a Lima, han olvidado el quechua.

La fiesta de Marca convoca a parientes, amigos y antiguos habitantes, avecindados en Lima o en zonas aledañas, con el fin de experimentar el proceso de restauración de antiguas fuerzas de transformación ritual comunitaria, transmisión de una memoria, una cosmogonía y una identidad.

Allí anualmente se reproduce el ordenamiento social y la legitimación de las jerarquías antiguas; se rescata “lo propio”, es decir, lo andino (*Burga Nacimiento de una utopía* 48), (que no es sino lo diverso para la cultura dominante), a través

---

<sup>7</sup> Los antecedentes en torno a la celebración de la fiesta en honor a San Lorenzo de Marca, Perú fueron recopilados en agosto de 2012, en el marco del proyecto Fondecyt Regular N.º 1120822. Véase Nota 1.

<sup>8</sup> En la antigüedad, Marca formaba parte del señorío de Marka, que durante la expansión Inca se incorporó al reino de los Huaylas en el Chinchaysuyo. «La conquista incaica constituyó un verdadero cataclismo para los señoríos aborígenes» (Augusto Soriano Infante, en Gamarra 2007). El cronista y soldado español Miguel de Estete, quien desde Cajamarca acompañó a Hernando Pizarro, pasó por Marca con veinte soldados a caballo y algunos escopeteros para recoger el oro de Pachacámac, y regresó a Cajamarca por la ruta del centro. En este viaje Hernando Pizarro fue recibido por Corcora, señor de Marka, quien brindó alimentos y atenciones a los conquistadores. El virrey Andrés Hurtado de Mendoza estableció las Reducciones en el Perú entre los años 1556 y 1561. Las reducciones cumplieron el papel de reunir a las poblaciones de los ayllus en el valle, a orillas del río. Sin embargo, de acuerdo al principio ordenador del mundo andino, la división del espacio marquino se dio en función de la imagen de la constelación de la Cruz del Sur; así, de los cuatro ayllus que la conforman, Pircaymarca y Jacamarca representan al brazo mayor de la cruz y Chaupismarca y Páracmarca a su brazo menor. Los cuatro ayllus eran los cuatro barrios del pueblo de Marca: Parac, Pirkay, Jaca y Chaupis

<sup>9</sup> El quechua marquino es una variedad del quechua huaylino, también conocido como quechua ancashino.

de un repertorio de prácticas escénicas celebratorias de «nuestra configuración múltiplemente conflictiva» (Cornejo Polar 7). Estas restauraciones, verdaderas acciones políticas puestas en funcionamiento anualmente en la sierra peruana, invitan a la comunidad en su conjunto, incluyendo a antiguos vecinos, parientes, amigos y eventuales turistas a participar activamente de la fiesta y a bailar «el wayno con todo gusto, con arte, con verdadero cariño. Como si hubieran recobrado su libertad» (Arguedas 16-17). Pareciera ser que en Marca, anualmente se produce aquello sugerido por Arguedas a mediados del siglo XX, el reconocimiento y valoración de la producción cultural mestiza materializada en las calles de los pueblos de origen a través de prácticas escénicas caracterizadas por acumular y/o yuxtaponer modos de expresión.

Es probable que la fiesta de San Lorenzo en Marca haya tenido su origen en las estrategias de catequización y en las formas preferidas de estas, los autos sacramentales. Es esta una celebración plagada de elementos simbólicos que conjugan tradiciones occidentales con otras de origen indoamericano<sup>10</sup>.

La fiesta se da en dos ámbitos fundamentales, estrechamente imbricados: el religioso, que se concentra en el culto a San Lorenzo de Marca, Santo Patrón impuesto por los colonizadores en el siglo XVI<sup>11</sup>, y el de la restauración del acontecimiento de Cajamarca. El Inca y el Santo ocupan lugares protagónicos durante los días de la fiesta, generando en conjunto nuevas codificaciones y reinvenções. De esta manera se impone una «lógica de la suplementariedad» (De Toro 95), que implica un repertorio de actos en vivo representativo de dos mundos en tensión y al mismo tiempo, profundamente híbrido. Tenemos por un lado, el despliegue de danzas, cantos, trayectos por el espacio, vestuarios, penachos, bastones de mando, preparación de alimentos tradicionales<sup>12</sup> y en

---

<sup>10</sup> «La arqueología demuestra que el intenso interés y la obvia preocupación por lo textil perduraron milenios, y se iniciaron mucho antes del surgimiento de los inka. El estudio de las fuentes etnohistóricas revela que en la cultura andina la mit'a textil casi igualaba al trabajo agrícola, creando así un segundo vínculo económico: toda unidad doméstica entregaba tiempo y energía tejiendo para el Estado, en forma regular, anual y repetida» (Murra 154).

<sup>11</sup> En lo que se refiere a las celebraciones religiosas en el Perú, Cánepa distingue dos ciclos festivos: el litúrgico, que se define en función de la vida, muerte y resurrección de Cristo; y el santoral, determinado en función de las festividades de los santos cristianos (52).

<sup>12</sup> La celebración de la fiesta de San Lorenzo exige la preparación de ciertas comidas: jackacashqui (sopa de trigo), olla (carne, camote, yuca y carnes); picante de cuy; mondongo (maíz pelado y panza de res); Aqha (chicha de jora); y el caliche, chinguirito o calientito (Entrevista a los Sres. Inocencio Soto Cuevas y César Soto Cuevas).

general, una multiplicidad de signos asociados a la escenificación de *El Inca y las Pallas* y al protocolo de la fiesta andina. Y por otro, la restauración de esquemas estéticos metropolitanos puestos al servicio del proyecto hegemónico de evangelización y de fortalecimiento del poder político e ideológico del imperio y de la elite virreinal, permeados por la propuesta andina. De modo que la tensión no solo se hace evidente entre quienes escenifican el acontecimiento de Cajamarca y aquellos que celebran el culto al Santo Patrón, sino que en cada uno de ellos conviven estos dos mundos en tensión.

En Marca, como ya se ha señalado, el soporte fundamental del acontecimiento escénico, vivenciado en el presente, es el cuerpo de quienes han sido seleccionados anualmente para ello. Estos vienen a ser los custodios de la tradición, por lo tanto, los responsables de fortalecer los medios imaginarios de reproducción de la sociedad (Godelier 269) y restaurar una de las modalidades de intercambio de un grupo de parentesco.

El año 2012, identificamos al menos, dos custodios. El primero, responsable del repertorio vinculado al *Inca y las Pallas*; y el segundo, en una estrecha relación de interdependencia con el primero, el de Pizarro y los Capitanes. En paralelo, pudimos reconocer dos representantes del sistema de cargos religiosos: uno asociado a la Iglesia y a los protocolos de devoción al Santo del pueblo, San Lorenzo; y otro que, como en cada una de las fiestas andinas, oficiaba de Mayordomo, responsable general de la fiesta. La figura del Mayordomo se inscribe en el marco de lo que hasta el siglo XIX fueron las cofradías coloniales<sup>13</sup> y que con posterioridad a esta fecha pasaron a formar parte de un sistema de cargos religiosos (Díaz, Martínez, Ponce, 2014: 4).

En la escenificación del *Inca y las pallas* (que implica la de los Capitanes), el custodio fue el responsable de los protocolos previos y posteriores a la

---

<sup>13</sup> Las cofradías en la América Colonial eran corporaciones independientes del Estado monárquico cuya función social era reunir voluntariamente a los miembros de una determinada colectividad en base a principios morales, reglas, cultos y redes sociales que permitían la supervivencia y reproducción de la organización mediante la solidaridad, el apoyo mutuo y la vigilancia moral de sus integrantes. Tres eran sus objetivos fundamentales: promover el culto y celebración de la fiesta al santo patrono, intentar alcanzar la salvación del alma mediante prácticas piadosas y espirituales tanto colectivas como personales y, por último, fomentar la caridad asistencial entre los miembros, especialmente hacia los enfermos, mujeres, niños, pobres, presos y moribundos (Díaz, Martínez, Ponce 101-128).

escenificación, el encargado de convocar a un elenco; de conservar una partitura corporal; de organizar los trayectos callejeros; de concebir el espacio escénico en la plaza pública, de la música y el canto; asimismo, del vestuario, las máscaras, penachos, sombreros, polleras, peinados y de lo que fuera necesario para traer al presente el episodio de Cajamarca, es decir para volver a convivir con el Inca. En el caso del Mayordomo, tal como lo advierte el Sr. César Soto Cuevas, tío de quien ejerció esta función el año 2012, quien oficia de Mayordomo se encarga de financiar gran parte de la fiesta “por devoción” a San Lorenzo: «El Mayordomo es el principal funcionario de la base de organización de la fiesta, él se encarga de la banda de músicos, de contratar al sacerdote para la procesión, buscar las pallas, todo; es la base, el funcionario más importante» (Entrevista al Sr. César Soto Cuevas).

### 3. El Inca y las Pallas

Uno de los acontecimientos<sup>14</sup> fundamentales de la fiesta es la escenificación de *El Inca y las pallas*, declarada Patrimonio Cultural de la Nación en mayo de 2014<sup>15</sup>. Esta escenificación recrea el episodio de Cajamarca, figurado en la muerte de Atahualpa, la que lejos de implicar simplemente el fin de una vida individual, refiere al término de una soberanía o poder de mando (kama, en quechua) (Ajens 1). Por esto su escenificación adquiere, y así ha sido hasta hoy, un «sentido de tragedia panandina» (Cornejo Polar 40). De ahí que en las propuestas escénicas puedan cambiar diversos componentes de la historia (la presencia o no de ciertos personajes, el hecho de que el libro sea o no la Biblia y hasta la forma de ajusticiamiento del Inca), y que en ellas se pueda omitir el nombre del Atahualpa y olvidar que mandó matar a su hermano; asimismo, que las comunidades sojuzgadas por el Incario –como es el caso del señorío de Huaylas, al que pertenece Marca– lamenten la muerte del Inca.

---

<sup>14</sup> El arte subraya su condición de acontecimiento en el aquí y ahora de la representación, lo cual enlaza directamente con el fenómeno de la teatralidad (Cornago 26).

<sup>15</sup> *El Inca y las Pallas* fue reconocida en el Perú como una obra «representativa de una tradición con gran contenido simbólico y artístico, constituye un referente de la identidad local, en cuya recreación de sucesos históricos se expresa una mirada afectiva e ideológica de los elementos, tanto de origen andino como europeo» (<http://www.deperu.com/abc/danzas-peruanas/5801/danza-el-inca-y-sus-pallas>).

Junto a las versiones escritas de la muerte de Atahualpa<sup>16</sup> –seguramente no anteriores al siglo XVII–, hay algunas, como la de Marca, que se expresan a través de un repertorio de prácticas escénicas, en las que al decir de Cornejo Polar, subyace algo así como una «suspensión de la historia» [...], lo que no solo resta tragicidad al episodio y reafirma el ánimo festivo de la celebración popular, sino (y sobre todo) abre la posibilidad de que la historia termine de distintas maneras (45). Añade el autor que los cantos, danzas, movimientos y gestos concluyen normalmente con el apresamiento del Inca, tal como ocurrió en Marca el año 2012. Puede suceder sin embargo, que el desenlace sea inverso: que el Inca aprese al Capitán, o también que los dos terminen prisioneros de los bandos en pugna. Así, para el despliegue de estos actos en vivo no existe la univocidad de los acontecimientos, ni una cronología lineal. «Para la conciencia que se expresa en el baile colectivo, la historia sigue abierta y por eso puede desembocar sin escándalo en varios desenlaces posibles» (Cornejo Polar 46)<sup>17</sup>:

---

<sup>16</sup> Entre los textos relacionados con la figura del último monarca Inca están: *La muerte de Atahualpa. Drama quechua de autor anónimo* publicada por Teodoro Meneses; *La conquista de los españoles y el teatro indígena americano* de Clemente Hernando Balmori; *la Muerte del rey Inca en las danzas populares y la relación de Pomabamba* de Wilfredo Kapsoli, texto que incluye la *Relación de Pomabamba*, a la que también denomina *Dramatización de la captura y muerte del Inca Atahualpa*; *La fiesta en Pachitea andina* de Emilio Mendizábal Losack, texto que incluye *Cuadrilla de Incas*; *El Inca por la Coya. Historia de un drama popular en los Andes peruanos*, de Luis Millones, texto que incluye *Prisión, rescate y muerte del Inca Atahualpa* de Herminio Ricardi; *Dramas coloniales en el Perú actual* de Roger Ravines, Mily Olguín de Iriarte y Francisco Iriarte Brenner. Este texto incluye las siguientes versiones: *Prendimiento y degollación del Inca*, transcripción de un manuscrito fechado en 1895; *Los Ingas*, transcripción de un manuscrito de 1890; *Los incaicos*, transcripción de un manuscrito de 1969; *Relación contemporánea de la ejecución de Atahuallpa*, transcripción de una copia tardía de 1977; *Cuaderno de relaciones para vasallos*, tardía versión bilingüe (Cornejo Polar 4).

<sup>17</sup> La heterogeneidad de historias en torno a la muerte de Atahualpa escenificadas en la sierra peruana corroboran lo señalado por Cornejo Polar. Kapsoli (191-203) afirma que en Pomabamba, provincia del Callejón de Conchucos para la celebración de la fiesta de San Juan Batista (26 de junio) tiene lugar *La captura y muerte del Inca Atahualpa*; en Viscos, específicamente en el pueblo de Lachaqui en la provincia de Canta, en el marco de la fiesta en honor al mismo santo patrón el 24 de junio; en Quinchés, en el Distrito de Yauyos, en que se celebra la fiesta de la Virgen Purísima, se presenta *La muerte de Atahualpa*; o en Corocoro, pueblo minero al este de La Paz, en que para la fiesta de Exaltación se baila el *Inca o Rimac-Inti*, escenificación de la conquista del imperio de los Incas por Francisco Pizarro. *Los Incas en la fiesta de la cosecha en Huaylas* celebrado en Huarás (Ancash), *La conquista y el drama de la captura del Inca* en Huañec (Yauyos, Lima), *El Capitán Inca en Chiquián* (Bolognesi, Ancash), *El inca en Sapallanga* (Huancayo, Junín), *El Apu Inca* en otros pueblos del Valle del Mantaro (Sapallanga, Orcotuna, Apata y Marcatuna), *El Inca* en Otuzco (región de la Li-

En realidad, como ritual que es, la comparsa no evoca tanto la historia cuanto la renueva simbólicamente y al "repetirla", en un presente cada vez distinto, no prefigura ni ordena ningún resultado: en cierto modo, en ella todo es posible —salvo olvidar la celebración cíclica del ritual que actualiza una y otra vez el episodio de Cajamarca (Cornejo Polar 46).

#### 4. Momentos de la fiesta

La celebración se divide en cinco partes unidas por los sones del huayno, de las danzas y de la algarabía festiva que se propaga durante los días y noches que dura la fiesta: antevíspera, víspera, día, tarde taurina y elecciones. La antevíspera corresponde a la recepción de las orquestas; la víspera o amanecida, a la escena en que el Santo Patrón es trasladado en procesión desde la Iglesia matriz a la capilla. Participan de la procesión el sacerdote, los capitanes, el Inca y las Pallas, el Mayordomo y la comunidad en general.

El día corresponde a la procesión, en que se traslada el santo de regreso a la Iglesia, previo descanso en cada una de las capillas instaladas en las cuatro esquinas de la plaza principal. El traslado en procesión culmina con una misa en la que nuevamente participa Pizarro y los Capitanes, el Inca y las Pallas, el Mayordomo y la comunidad. Previo a la misa, los representantes del poder político (Alcalde, Gobernador), de las danzas (Inca, Pizarro y los Capitanes) y de la fiesta (Mayordomo) demuestran su devoción a San Lorenzo a través de ofrendas en dinero. Esta escena se realiza en el atrio de la Iglesia, donde

---

bertad), El Inca en el cerro de Pasco y Junín (Carhuamayo), *Los Incas Dioses de Huarochiri*, (Huarochiri, Lima), *Las Pashas de Huaylas* (Huarás, Ancash) Pallas e Incas (Carhuamayo, Pallanchacra, Santa Ana de Tusi, Cajatambo, Obas). Existe otra representación llamada *Los Barcos de Huaylas* en donde los barrios se esmeran en la construcción de barcos que rememoran la llegada de los españoles (Huarás, Ancash), entre otras que se celebran.

Existen otros bailes en relación a los distintos monarcas Incas como, *Pallitas en Cajacay al lado de Rumiñahui*, *Raymillaqta* o la Gran Fiesta del pueblo que se celebra en Chachapoyas, *El Inca en Huari* (Ancash), *El gran Pachacuti* en Ollaraya y Unicachi (Yunguyo, Puno), *El Són dor Raymi* (Andahuaylas, Apurímac), *El Aqha Ratymi* en (Santiago, Cusco), *El Inti Raymi* (Cusco), *Vilcas Raymu* (Vilcashuaman, Ayacucho), *Pallas e Incas* en Laraos (Yauyos, Lima), *Las Pallas de Carlomagno* (Canta, Lima), *Reyezuelos Preincas* de las costa norte peruana (Huanchaco, Trujillo), *La emergencia de Manco Cápac* y *Mama Ocllo* (Puno), *Las Collas de Sapallanga*, (Huancayo, Junín). Esa lista esta extraída del calendario de "Representaciones de dramas Incas en Perú", realizada por el antropólogo José Carlos Vilcapoma.

previamente se ha instalado la imagen del santo. Las donaciones son antecedidas por el canto de las Pallas, única forma textual presente en la escenificación, que tras el Inca entonan en coro el siguiente texto que varía según se trate de unos o de otros: “Presenta pues Teniente Alcalde al glorioso San Lorenzo”. La orquesta por su parte, interpreta los sones de la danza del Inca, de los Capitanes o del Mayordomo según quien realice la donación. La comunidad rodea la escena y aplaude cada vez que la ofrenda se lleva a cabo.

La tarde taurina consiste en la celebración de una corrida de toros o más bien, una parodia de esta, que tiene lugar en una explanada rodeada de espectadores. Con este fin, se traen toros de otros pueblos; no se trata propiamente de toros de lidia: en general, no constituyen amenaza para los espectadores, pues se trata de animales famélicos y estresados que serán sometidos a un espectáculo grotesco animado por “toreros” travestidos que juegan con ellos. Los lidiadores no llevan los tradicionales trajes de luces, sino improvisadas prendas que los convierten en payasos y figuras cómicas.

Existe un momento previo a la tarde taurina de evidente carácter carnavalesco: un marquino simulando ser un toro que baja desde el cerro,<sup>18</sup> amenaza, buscando agredir el bajo vientre de los habitantes del pueblo que se interponen en su camino. La gente lo esquiva o lo provoca toreándolo o golpeando el suelo con un látigo, todo lo cual genera carcajadas y diversión general entre los espectadores. Mientras tanto, la banda del Inca interpreta una melodía propicia al momento jocoso.

Burlarse de las tradiciones españolas en una fiesta de la Sierra, constituye, sin duda, un símbolo de rechazo hacia lo español, en tanto encarnación del coloniaje. Su presencia, pues, en la fiesta patronal es una ocasión de burla para el marquino. No sucede lo mismo con otros aspectos de lo español hondamente valorados por la cultura mestiza andina, tal el caso de la religión católica. Por eso, las fiestas patronales constituyen una muestra de la complejidad de las culturas andinas en su relación con lo español y europeo.

---

<sup>18</sup> Está premunido de una estructura triangular de madera forrada con una tela de color café, en cuyo extremo superior delantero se halla una cabeza de toro y en el posterior, una cola; en una de los costados se lee “Patrón San Lorenzo de Marca” y en el otro “El torito Picarón. Tumba China”.

Una vez que la fiesta taurina finaliza, coincidiendo con el atardecer, los espectadores bajan al ruedo y miran expectantes a los bandos español e indígena que en una composición coreográfica figuran el enfrentamiento de Incas y Capitanes. Todo acompañado por la música de las respectivas bandas.

La captura escenificada el año 2012 se realizó en la tarima del Inca. Allí, los Capitanes entrecruzaron sus espadas en el cuello del soberano, dándole muerte. En ese instante una marquina, la madre del Inca y de Rumiñahui, arroja al pueblo chicha morada, simulando la sangre derramada del Inca. Los personajes bajan de la tarima bailando, mientras el pueblo observa la forma en que se están realizando los hechos. Luego el Inca muerto es sacado del recinto por Pizarro y los capitanes que le arrebatan la corona y celebran el triunfo. Posteriormente, un marquino voluntario toma la corona, manifestando con esto su intensión y compromiso de representar al Inca el año siguiente.

La noche de la captura del Inca culmina con un gran baile en la plaza principal en que participan todos los asistentes. Por último, el día de las elecciones corresponde al día de cierre de la fiesta. Allí se formaliza la elección de los nuevos Custodios y de cada uno de los repertorios de la fiesta venidera.

## 5. Danzas y cantos

«La danza es un matrimonio (a veces alborotado) entre un lugar y un cuerpo. Ya se trate de la escena, de una ciudad, de un campo, de un bosque, el bailarín integra el espacio en su cuerpo y lo subordina, como una materia, un espejo en el cual se despliega» (Le Breton 98). La danza juega un rol fundamental en la fiesta patronal en honor a San Lorenzo. Existen principalmente dos grupos de danzantes: el Inca y las Pallas, por un lado, y Pizarro y los Capitanes, por otro. Los grupos ejecutan danzas determinadas en diferentes momentos de la fiesta, al son de una música específica<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> En Marca también se hizo una muestra de otra de las danzas presentes en la fiesta: el baile de los Huacos. Aquí, hombres con máscaras de animales, de brujos o monstruos y vestidos con los trajes tradicionales de las marquinas del pueblo, llevan cubierta la cara con un pañuelo, bailan entre ellos afuera de la casa del mayordomo y luego sacan a bailar a los espectadores. A continuación de esto, hay un combate en la plaza de principal, en donde los mismos danzantes masculinos travestidos se atacan con unos mazos. Es un enfrentamiento que según testimonios de la gente del pueblo, simboliza la lucha y la unión de la cultura española e indígena.

En la puesta en escena no existen parlamentos ni tampoco texto escrito que señale las acciones, las danzas y los recorridos que deben seguir los danzantes. Todo está regido por la costumbre, se siguen pautas de carácter oral, aprendidas de acuerdo a la tradición. Los marquinós conocen las rutas y acciones que deben realizar los grupos de danzantes, también conocen los pasos de baile y los momentos en que se deben ejecutar. No obstante, los ensayos son obligatorios para los danzantes. Al no haber texto escrito se puede reconocer la existencia de un texto espectacular de carácter oral, en que se fijan los tiempos y espacios de ejecución de las danzas y sus recorridos.

### **5.1. Danza de los capitanes**

El Capitán representa al conquistador español Francisco Pizarro y es llamado por la Pallas durante la entonación de sus cánticos, como “Gran Pizarro”. El año 2012, su vestuario consistió en un terno gris, al que se le cruzaban dos bandas bordadas con hilos plateados y dorados y un sombrero al estilo de “Napoleón”; sus vasallos que usaban también terno, llevaban solo una banda bordada y sombreros emplumados. Todos llevaban una espada como símbolo de poder. Recorrieron las calles al compás del “huayno del capitán”, que consistía coreográficamente en pasos cadenciosos y movimientos rítmicos de pies, cabeza y brazos.

La danza de los capitanes comienza con el traslado de la comparsa desde la casa del Capitán hacia la plaza en la que se sitúa la iglesia. Los capitanes realizan, entonces, un movimiento sincronizado: en el centro se ubica Pizarro y a sus costados, Hernando de Luque y Diego de Almagro. Concluido el desplazamiento, los capitanes chocan sus espadas y espuelas, simultáneamente, provocando un sonoro sonido metálico, predominante por sobre la música de la banda que los acompaña, verdadero símbolo de exterminio del invasor<sup>20</sup>. Los capitanes se

---

<sup>20</sup> Las espadas toledanas del siglo XVI fueron las armas más frecuentes durante la conquista. Señala Ernesto Ponce que la capacidad destructiva de la espada supera de cinco a 46 veces a la maza, siendo esto una de las tantas causas del colapso de los ejércitos incaicos en la Conquista de América. En su mayor parte las guerras del inca no eran de exterminio, sino de conquistas, dominación e integración de los pueblos dominados. Sitiaban a los opositores, les cortaban suministros y agua, esperando pacientemente su rendición, la que ocurría tarde o temprano. Las condiciones eran de aceptación de la deidad solar, reconocimiento del Inca como soberano y sometimiento a la administración y leyes del imperio. Aún si habían

ubicaban a una distancia equidistante formando un triángulo, mientras que los espectadores que esperan su turno para bailar, rodean la escena. Acompaña a los capitanes un niño que representa a Felipillo, llamado también “el traidor”, que se ubica en un lugar distinto. Felipillo, mera aproximación de español, en lugar de espada solo lleva plumero, su “arma” es un utensilio doméstico, con el que toca a los capitanes y al público, homogeneizando con este gesto a quienes bailan y a quienes miran y esperan el momento de insertarse en el baile.

El baile de los capitanes supone un constante abrir y cerrar de piernas, movimiento que siempre concluye con los talones juntos de los danzantes, que al chocarse hacen sonar sus espuelas. Al mismo tiempo, sostienen en sus manos derechas sendas espadas, en posición vertical hacia arriba, que mueven de un lado a otro, resaltando los pañuelos que envolvían los mangos de las espadas. En un momento de la danza, ambas manos levantan las espadas de manera horizontal; la mano izquierda podía, por instantes, acariciar el filo de la espada, como probándolo.

La danza y la actitud de los capitanes era equilibrada y su actitud, pese a no ser agresiva, mostraba signos de amenaza materializados en el sonido metálico de espadas y espuelas. La repetición de los pasos de desplazamiento en bloque, hacia adelante y solo en algunos momentos en retroceso, parece que anticipaba en danza la posterior captura del Inca. Concluida la danza, los capitanes invitan a bailar a algunas mujeres del pueblo entregándoles sus espadas.

---

combates, los incas eran generalmente clementes con los vencidos. Esta filosofía muestra que no requerían de un armamento que incapacitase o eliminase a sus futuros súbditos, porque eso no era conveniente desde el punto de vista económico-político. De allí que el peso, la dimensión y alcance de las mazas fuese limitado por esta concepción de la guerra. Las espadas toledanas, en cambio, eran largas, ligeras, de un material superior como el acero al carbono. Podían cortar, no aplastar, con golpes circulares dados con el filo. Además en un movimiento rectilíneo podían darse estocadas. Tenían más de tres milenios de evolución. Antes de su “entrada en servicio”, las espadas de Toledo eran probadas con flexión alrededor de una guía curvada; en impacto sobre una pieza absorbente de energía y en punzonado, sobre una placa metálica que debía perforarse. Tenían un guardamanos defensivo que protegía la empuñadura; esto incluía un garfio para arrebatarle el arma al contrario en lucha muy cercana. Poseían doble filo y punta aguzada. El concepto de diseño se basó en el de guerra total, donde todo valía con tal de causar la derrota y eliminación completa del contrario (Ponce).

## 5.2. Danza del Inca y las Pallas

El año 2012, el personaje Inca vestía corona, capa, túnica, botapié y mangas; llevaba un cetro plateado y un hacha adornados con pañuelos, con los cuales invitaba al baile a las pallas o a algunas mujeres que acompañaban su séquito. Con ello se reducía la distancia entre “espectadores” y “actores”. Durante la víspera (8 y 9 de agosto) el Inca usaba sombrero, mientras que el día central (10 de agosto) llevaba la corona de plata y una capa colorada ricamente engalanada que reproducía mejor la imagen de un vestido incaico. Las Pallas, en sus cánticos, lo llamaban “Rey Monarca”. Las coreografías del Inca se caracterizan por un ligero zapateo con la punta de un pie en semicírculo, acompañado de los brazos semilevantados y una actitud de arrogancia o prosa muy celebrada por los marquinós. De principio a fin de la fiesta (8 al 12 de agosto), el Inca y su elenco bailaron un promedio de 10 horas diarias. Porfirio Flores Lázaro, marquino avecindado en Lima y antiguo representante del personaje Inca, nos explicó que la fuerza para bailar de modo sostenido durante cinco días provenía del Apu.

...cuando tú te pones la capa... tú sientes como algo que te da fuerza, es como que la naturaleza o el Apu te está dando fuerza porque uno no se cansa, no se agota, porque es tan acrobático el baile, porque cualquiera se cansa en dos pasos, pero acá no se cansa, yo no me cansé, es como que reencarnaras el espíritu del Inca, y no te cansas, son cinco días y dale y dale de ese mismo baile (Entrevista a Porfirio Flores Lázaro, Agosto 2012).

El Inca no necesariamente representa a la figura del último gobernante Atahualpa, sino que es el danzante que lo encarna el que decide a qué monarca representará; lo que permanece inalterable es el desenlace del acontecimiento de Cajamarca. Generalmente se ha solido privilegiar a los Incas históricamente más memorables como Manco Cápac, Huayna Cápac y Atahualpa. El danzante del año 2012 encarnó a este último.

La danza del Inca y las Pallas comenzó en el cerro cerca de la casa de la familia del marquino que lo “encarnaba”. El Inca ocupa un lugar central. A su lado lo acompaña el General Rumiñawi (Ojos de Piedra) y detrás de él, se ubican las seis pallas<sup>21</sup>, al cuidado del Auchkis.

---

<sup>21</sup> En ocasiones, durante los días que dura la escenificación, se integra a la danza “la

Rumiñawi representa a un general incaico, lugarteniente y hombre de confianza del Inca. En Marca usaba sombrero con cintas y un asta de plata en una mano, ponchilla y remangas, así como talabares (bolsos) con monedas que resonaban al bailar; empuñaba una lanza, forrada con cinta bicolor y punta dorada, símbolo de mando. Era llamado por las Pallas “Sinchi Runa”. Al igual que el Inca, Rumiñawi invita a algunas mujeres o pallas al baile entregando su lanza, y dirige junto al Inca las diversas figuras de los bailes: el Pínquiche, el Puclepampa, el Huayno del Inca y la Cuadrilla.

El Inca y Rumiñawi ejecutan pasos similares, que se caracterizan por los constantes giros sobre sí mismos, a través de desplazamientos circulares. En su danza, el pie derecho suele estar situado delante del izquierdo, funcionando como guía del trotecito circular, en el que se golpea constantemente el suelo. Los brazos de ambos están siempre abiertos, rígidos y las manos empuñadas, lo cual genera que el eje del movimiento sean los pies en contacto con la tierra. El movimiento circular permite resaltar la bordada capa del Inca que al estar sostenida por sus manos empuñadas está siempre abierta; en Rumiñawi, siempre cercano al Inca, el movimiento se evidencia en su báculo, que en su punta enarbola coloridos pañuelos.

El Inca constituye el centro de la danza; el resto de los personajes lo rodean, en una especie de comparsa. Su protagonismo en la escenificación permite que su figura aparezca divinizada, constituyéndose en el personaje clave de la fiesta. De la misma manera en que «lo divino del Inca no es su persona sino el cargo que ejerce» (Pease 48), en la escenificación importa la danza del Inca y la persona que la ejecuta solo adquiere relevancia por este hecho<sup>22</sup>.

En Marca la danza de las Pallas<sup>23</sup> tuvo lugar en conjunto con la Danza del Inca, pese a que se podría haber realizado independientemente.<sup>24</sup> Las Pallas visten

---

pellita”, una niña pequeña vestida en concordancia con las seis pallas. Se trata de un personaje que no ejecuta las danzas, sino que más bien ejerce una función de acompañante, a la vez que se prepara para otro momento en su vida en que se transforme en un Palla.

<sup>22</sup> En Mesoamérica «actor y personaje se confundían en la mente de los indios, que, durante siglos, habían designado al mismo modo –ixiptla– a la víctima del sacrificio, al dios que esta encarnaba o al sacerdote que recibía su nombre» (Gruzinski 21)

<sup>23</sup> Palla significa “mujer de la sangre real” o mujer de alto nacimiento. Ñusta, significa Infanta. Otras referencias señalan que las pallas «representan a las hijas de los señores de la nobleza que acompañaban al Inca» (De la Vega 69).

<sup>24</sup> Al parecer la danza de las Pallas fue una de las pocas expresiones coreográficas integrada por mujeres, previa a la llegada de los españoles.

faldas bordadas, monillas de pana adornadas con blondas, remangas abundantes y almidonadas en el cuello y en los brazos, lliclla a la espalda con tintineantes monedas plateadas, hermoso sombrero ahormado y adornado con flores, y una vincha con cerquillo de perlas que cubre coquetamente sus ojos.<sup>25</sup> El color del vestuario de las Pallas está determinado por dos escenas fundamentales de la fiesta: la escena de devoción al Santo Patrón, día en que visten de rojo para simbolizar la sangre de San Lorenzo; y la escena de la tarde taurina, después de la cual tiene lugar la captura del Inca, día en el que visten de azul.

Las seis pallas bailan en sincronía, posicionadas detrás del Inca y de Rumiñawi o formadas en hileras de tres a los costados de estos. La danza de las pallas consiste en un trocete con movimiento de caderas. Su vestimenta está acorde con sus leves y cadenciosos movimientos, en los que influyen el peso y volumen del vestuario, que incluyen accesorios como las monedas que cargan a sus espaldas, que dificultan sus movimientos corporales. Podría decirse, en virtud del trote que predomina en la danza de las pallas, que el baile las conecta raigalmente con la tierra.

La coreografía de las pallas es fundamentalmente un “baile de defensa” del Inca, explícito por el movimiento de un lado a otro de sus pañuelos. Esta defensa aumenta el día de la captura. Entonces las Pallas se ubican delante del monarca y mueven enérgicamente sus pañuelos. Además de defender al Inca, las pallas deben protegerse a sí mismas, ya que originalmente los capitanes españoles también las perseguían y con sus espuelas intentaban romper sus vestidos, figurando su violación. Este momento no formó parte de la danza del año 2012, pero, según los informantes consultados en Marca, es parte de la tradición.

La sincronía de las seis pallas y la vestimenta idéntica que utilizan cada una de ellas (solo varían los bordados y accesorios), permite que se fusionen como un solo cuerpo danzante, en un coro cuya misión es alabar y defender al Inca. Las pallas tienen una identidad colectiva, que se potencia al tener los ojos parcialmente cubiertos por las perlas, lo que provoca que cueste distinguirlas. Además no se mueven individualmente por el espacio escénico de Marca;

---

<sup>25</sup> Arguedas señala, en relación a la práctica textil de mediados del siglo XX, que los temas incaicos dieron la pauta, pero el tejedor mestizo había encontrado la manera de estilizarlos según su propia inspiración, mediante la incorporación de otros motivos, originalmente eruditos o tornados ya de la geografía circundante, motivos en los que era posible advertir una cierta libertad de diseño (419).

siempre deben estar juntas siguiendo al Inca. Es importante señalar que las Pallas no reciben un nombre que las individualice, como los personajes masculinos, lo que contribuye a configurar esta unidad de cuerpo danzante.

Durante los cinco días de la fiesta, las pallas no se ocupan de otras tareas. Al llevar trajes tan pesados y complejos necesitan colaboradoras permanentes que les ayudan a vestirse y maquillarse; así como apoyo para realizar tareas mínimas como beber agua o comer. De tenerse en cuenta que solo se puede ser palla una vez en la vida, para lo cual deben prepararse, cuidadosamente, observando la danza y escuchando los cantos transmitidos oralmente por las marquinas del pueblo que alguna vez también lo fueron. Según lo señalado por la Sra. Elba Espinosa Padilla<sup>26</sup>, ex palla de Marca y llúcash (o ayudante de las pallas) el año 2012, la tradición indicaba que para postular a ser palla era necesario ser virgen, no tener novio y no superar los 20 años. Actualmente, sin embargo, estos requisitos se han flexibilizado, las pallas no superan los 30 años y no deben estar casadas. De todos modos, la tradición supone que la fidelidad hacia el Inca sobrepasa los límites de la ficción.

El grupo de pallas es custodiado por el Auchkis (viejo), personaje misterioso que lleva un látigo que hace estallar en las calles. Viste un pequeño poncho rojo a rayas, una máscara y sombrero, y una banda de porongos cruzándole el pecho. Su danza es más bien libre y dependiente de los trayectos marcados por las pallas. Junto con custodiarlas, alejando con el látigo a quien quisiera acercárseles, el Auchkis define el límite entre danzantes y espectadores, es decir, el espacio escénico o de la ficcionalización y el espacio de los espectadores-participantes.

Los danzantes Incas se desplazan por las calles de Marca siempre juntos. El espectador rodea la escena, en ocasiones la atraviesa, sin que esto afecte al espacio escénico que cada danzante delimita con su propio cuerpo.

Los personajes que acompañan al Inca interpretan cinco danzas, repetidas constantemente, también se reiteran los pasos y movimientos cadenciosos durante los días de escenificación. Luego de cada danza, invitan a bailar

---

<sup>26</sup> La Sra. Elba Espinoza Padilla, el año 2012 ofició como ayudante de las pallas por su experiencia personal como tal. El año 1982 fue palla en Marca. La tarea desempeñada por la Sra. Espinoza se inscribe en el marco de las tareas del custodio o dueño de las obras de raíz indígena que se restauran anualmente en sus lugares de origen.

a alguien del pueblo entregándole un elemento que es parte de su vestuario. Así el Inca y Rumiñawi entregan sus báculos y las pallas, su pañuelo al varón elegido y una vez terminado el baile cada pareja debe devolverlo. En el caso de las pallas, el acompañante debe envolver en el pañuelo dinero por haber bailado con ella, el cual es recogido por la llúcash y sirve para aliviar los gastos del cargo. Todas las Pallas deben haber ensayado con tiempo los pasos de la danza, especialmente del Pínquiche y la Cuadrilla, pues su participación no es de ningún modo improvisada. Cantan con voz afinada las estrofas en honor al Inca y al Capitán Pizarro, y embellecen con su juventud toda la celebración.

### 5.3. Cantos de las pallas

Las pallas no solo bailan, sino que también entonan canciones. Estas canciones «residen en un espacio ambiguo y conflictivo, en la intersección de dos historias y dos culturas no importa que la letra diga poco o nada, pero a través de ella [...] se puede escuchar una voz, la propia, en el espacio abierto del pueblo» (Cornejo Polar 58). Tal vez se podría denominar a estos cantos con el nombre de wankas, que Guamán Poma caracteriza como: «el término que los collas usaban para nombrar los cantos, especialmente los entonados por mujeres jóvenes, acompañándose de tambores pequeños, cantos equivalentes a los *arawi* quechuas, esto es, canciones sentimentales, de añoranza, lamentación o duelo» (Guamán Poma de Ayala 288). En efecto, en la fiesta marquina, solo las Pallas cantan. Cantan versos y estrofas, llamados ‘traslados’; cantan con voz aguda en los intermedios de la danza, y con la intención de homenajear tanto al Inca como al católico patrón del pueblo. El sincretismo se manifiesta en los traslados, que, aunque se modifican con el tiempo –rasgo de la expresión oral– mantienen su naturaleza adoratoria y festiva. He aquí un pasacalle en que se combina la alabanza al Inca con alusiones a Rumiñawi y al santo patrono:

Levántate pues gran monarca / de tu trono de oro y plata / iremos  
pues por las calles / publicando tus grandezas // Caminemos pues Sinchi  
Roca / por esta calle de las flores / derramando rosas y claveles / en  
compañía de tus pallas // Entremos pues gran monarca / en la casa del  
mayordomo todos cantemos y alegremos / en la fiesta de San Lorenzo...  
(Entrevista a Sra. Elba Espinosa Padilla).

Los cantos son todos en castellano, rasgo que confirma el carácter mestizo de la fiesta y del pueblo de Marca. Incluso cuando se dirigen al Inca, lo hacen en la lengua de Castilla:

Canto del Inca: Oh soberano hijo del sol / dueño del Tahuantinsuyo / catorce incas brillaron en la historia / como dueños de todo el imperio / Oh príncipe Sinchi Roca / heredero del trono de Manco Cápac / al rayar la aurora de tu imperio / anuncian las voces de tus vasallos. // Oh Inca Atahualpa / pensaste reinar para siempre / mas vino la cruz y la espada / que hundió al centro de tu imperio... (Entrevista a Sra. Elba Espinosa Padilla).

Se trata de textos simples, tanto desde el punto de vista de su estructura rítmica y versal como de sus imágenes:

Huayno del mayordomo: Azucena blanca y olorosa / la flor más bella de todas / contigo todos se alegran / el día del diez de agosto // En los cerros elevados / crecen flores perfumadas y entre las verdes praderas / corren aguas cristalinas... (Entrevista a Sra. Elba Espinosa Padilla).

Como se ve, el octosílabo, el romance y los motivos pastoriles campean en el texto. Y es que, como señala Cornejo Polar:

las representaciones de la muerte del Inca, aún si se articularan con experiencias «teatrales» prehispánicas, son absolutamente indeliberables de lo hispánico. No en vano de lo que tratan es precisamente del choque entre ambas sociedades y culturas. A fin de cuentas, aunque las crónicas de Cajamarca y las representaciones andinas de la muerte del Inca tienen como argumento central el primer enfrentamiento entre indios y europeos y aunque su tema de fondo es la radical incompreensión que separa a unos y otros, eso no impide que el gran significado que cubre a los dos discursos tenga como eje vertebrador la constitución de un nuevo proceso histórico que afecta a todos (Cornejo Polar 78).

Es lo que se observa y en la fiesta de Marca, donde los signos culturales de lo indígena y cristiano aparecen inextricablemente mezclados en un proceso de mestizaje vivo y asumido por los marquinos:

Oración en la procesión: Oh patrón San Lorenzo / venimos con humilde devoción / entonando cánticos celestiales / en este glorioso día...

Presentación: Presenta pues rey monarca / al patrón San Lorenzo / Presenta pues Rumiñahui / al glorioso San Lorenzo...(Entrevista a Sra. Elba Espinosa Padilla).

## 6. Conclusiones

El acontecimiento de Cajamarca tiene algo así como una ubicuidad temporal: está en el tiempo pasado, pero también aquí, en el presente, cargándose siempre de nuevas experiencias y de nuevos sentidos y hasta gestando, en algunos casos, contenidos que hablan de un futuro que corregirá el desorden cósmico que se inició con la Conquista. Por este camino, la fiesta de Marca, con su captura del Inca, repetida cíclicamente viene a vincularse fuertemente con el mito de Inkarrí que anuncia la resurrección del Inca y el Pachacuti o revolución restablecedora del orden cósmico y del Tahuantinsuyo: «Pínquiche en casa del Inca: Somos seis en tu lado / disfruta pues rey monarca / baila pues oh Rumiñahui / con pañuelo de seda fina // Entra pues oh rey monarca / en medio de tus pallas / bailaremos todos juntos / tomando en copa dorada...».

Para los marquinós, que se trasladan al pueblo anualmente a restaurar las tradiciones, no importa cómo y cuándo ocurrió la muerte de Atahualpa; no existe en este sentido, “tensión de espera”, ni incertidumbre temporal (Schechner 1988:4), lo que no es extraño por cuanto lo que ocurre no es “teatro”, sino teatralidad y rito.

La escenificación de *El Inca y las Pallas* se ejecuta, prácticamente sin interrupción, durante los días en que dura la fiesta. Se trata de una composición que dibuja en el espacio el momento previo a la captura del Inca, figurado en las distintas versiones textuales como un tiempo de presagios, sueños y lamentos. En Marca el cuerpo cobra protagonismo durante cinco días, recuperando su materialidad y poder efectivo en el cuerpo del espectador. Este, entonces, tiene la oportunidad de poner atención en la intensidad, la fuerza, la energía, en la dirección de los movimientos, en los gestos y bailes de cada uno de los danzantes. Allí, la palabra es desplazada a un segundo plano, la relación “escritura = memoria/conocimiento” (Taylor y Fuentes 55) se desestabiliza para

dar cabida a una memoria incorporada y a un saber que desde el siglo XVI se ha ido adaptando a los distintos contextos.

La partitura en danza diseña una serie de aproximaciones y desencuentros entre el Inca y Pizarro y sus Capitanes. Esto significa que ambos elencos no se encuentran sino hasta el día de la paródica corrida de toros, después de la cual se produce el acontecimiento funesto. Es muy interesante destacar que la captura y muerte del Inca acontece en un espacio ajeno (la plaza taurina) típicamente española. No podía ser de otra manera: el Inca no muere en “su” lugar, ni rodeado de los suyos. Pero resucita a la hora del baile final, entre su gente.

En Marca, los distintos momentos de la fiesta presentan un carácter heterogéneo. Cada actividad apunta a un objetivo diferente; existen momentos de rogativas, agradecimiento, intercambio comunal, festejo y reinterpretación histórica. En todos estos instantes son reafirmadas la cultura, las costumbres y la identidad de Marca. Así, «la fiesta es un fenómeno religioso, social, económico y político muy complejo que integra una serie de formas de expresión cultural y estética entre las que destaca el sistema de mayodormías, los coros procesionales y la presentación de danzas devocionales y escenificaciones teatrales» (Cánepa 49). La fiesta patronal se caracteriza por la abundancia. Las familias participantes hacen una considerable inversión en dinero que genera una dinámica de reciprocidad durante la semana festiva. Tal reciprocidad, como principio, engloba toda la celebración y responde a un sistema ya presente en el periodo incaico. En esa dinámica de reciprocidad se proyecta más allá del simple compartir entre los festejantes, el agradecimiento al santo patrono y el reforzamiento de la estructura social: hacerse cargo de los festejos constituye un honor y un posicionamiento de las familias.

## Referencias bibliográficas:

- Ajens, Andrés. "En torno al AtauWállpajp'uchukakuyninpawankan". Proyecto Patrimonio. Disponible en <http://www.letras.s5.com/aa3112081.html>, 2008.
- Arguedas, José María. *Canto Kechwa con un ensayo sobre la capacidad de creación artística del pueblo indio y mestizo* [1938]. Lima: Horizonte, 1989.
- Burga, Manuel. *La emergencia de lo andino como utopía (siglo XVII)*. Disponible en [www.flacsoandes.org/biblio/catalog/resGet.php?resId=22753](http://www.flacsoandes.org/biblio/catalog/resGet.php?resId=22753), 1990.
- \_\_\_\_\_. *Nacimiento de una utopía. Muerte y resurrección de los incas*. Lima: Fondo Editorial, 2005. Disponible en [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/2006/nacimien\\_utope/contenido.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/2006/nacimien_utope/contenido.htm)
- \_\_\_\_\_. Historia y antropología en el Perú (1980-1998): tradición, modernidad, diversidad y nación. Ponencia presentada: "Perú hoy. Primer Congreso Internacional de Peruanistas en el Extranjero". Harvard University, URL: Disponible en: <http://www.fas.harvard.edu/~icop/manuelburga.html>, 1999.
- Cánepa, Gisela. "Identidad y memoria". *Fiesta en Los Andes. Ritos, música y danzas del Perú*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008.
- Cárdenas Ayaipoma, M. El pueblo de Santiago: un ghetto en Lima Virreynal. *Bulletin de l'Institut Français d'Etudes Andines*. Lima, 9(3-4), 19-48. Disponible en: <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsi dt=12432036>, 1980.
- Cornago, Oscar. *Pensar la teatralidad. Miguel Romero Esteo y las estéticas de la modernidad*. Madrid: Editorial Fundamentos, 2003.
- Cornejo-Polar, Antonio. *Escribir en el Aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Latinoamericana Editores, 2003.
- De la Vega, Inca Garcilaso. *Comentarios reales de los Incas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- De Toro, Alfonso. *Escenificaciones de la hibridez en el discurso de la conquista. Analogía y comparación como estrategias translitológicas para la construcción de la otredad*. Atenea N<sup>º</sup> 493, 2006.
- Díaz, Alberto, Martínez, Paula, Carolina Ponce. *Revista de Indias*. Vol. LXXIV, N.º 260, 2014: 101-128.

- Entrevista a la Sra. Elba Espinosa Padilla (sin publicar).
- Entrevista al Sr. Porfirio Flores Lázaro (sin publicar).
- Entrevista al Sr. César Soto Cuevas (sin publicar).
- Entrevista a los Sres. Inocencio Soto Cuevas y César Soto Cuevas (sin publicar).
- Flores Galindo, Alberto. *Buscando un Inca: identidad y utopía en los Andes*. La Habana: Casa de las Américas, 1986.
- Gamarra, P. “Breve historia de Marca”, *Marca* vol. 1, N.º 1, 2007, Disponible en: [http:// revistamarca1.blogspot.com/2007/11/breve-historia-de-marca.html](http://revistamarca1.blogspot.com/2007/11/breve-historia-de-marca.html)
- Godelier, M. *El enigma del Don*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Gruzinski, Serge. *El pensamiento mestizo. Cultura amerindia y civilización del Renacimiento*. Barcelona: Paidós, 2007.
- Henríquez Puentes, P. Rabinal Achi o Danza del Tun: Asuntos sobre el legado de un Don. *Atenea* (Concepción), (502), 2010: 55-72.
- Kaspoli, Wilfredo. “La muerte del rey Inca y La relación de Pomabamba”. *La memoria de los ancestros*. Lima: Editorial Universitaria, 2001.
- Le Breton, David. *Cuerpo sensible*. Traducción Alejandro Madrid Zan. Santiago: Metales pesados, 2010.
- Lienhard, M. La antropología de J. M. Arguedas: una historia de continuidades y rupturas. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 36(72), 2010: 43-60.
- Murra, J. *El mundo andino. Población, medio ambiente y economía*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2002.
- Ossio., J. M. Uso del espacio y el tiempo en la fiesta andina. In R. Romero (Ed.), *Fiesta en los Andes: ritos, música y danzas del Perú*. Lima: Instituto de Etnomusicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008.
- Patrimonio Cultural de la Nación. Disponible en: <http://www.deperu.com/abc/danzas-peruanas/5801/danza-el-inca-y-sus-pallas>, 2014.
- Pease, Franklin. *Las crónicas y los Andes*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Poma de Ayala, F. *El Primer Nueva Corónica y Buen Gobierno [1615]*. Siglo XXI Editores, 1980.
- Ponce, Ernesto. “Mazas prehispánicas de metal: sur de Perú y extremo norte de Chile”. *Chungará (Arica)* [online]. 2002, vol. 34, N.º 2 [citado 2014-02-18], pp. 215-223. Disponible en: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-73562002000200005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562002000200005&lng=es&nrm=iso)>.

- Schechner, Richard. *El teatro ambientalista*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Taylor, Diana y Marcela Fuentes. *Estudios Avanzados de Performance*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Valcárcel, Carlos Daniel. *Rebeliones Coloniales Sudamericanas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica (Colección Tierra Firme), 1982.

---

**Dulcísima y sin fastidio:  
la alimentación cuencana en el siglo XVIII entrevista  
desde los textos y las imágenes**

*Dulcísima y sin fastidio:*  
Food in Cuenca in the Eighteenth Century  
etudied from texts and images

**Juan Martínez Borrero**  
Universidad de Cuenca (Ecuador)  
e-mail: [juan.martinezb@ucuenca.edu.ec](mailto:juan.martinezb@ucuenca.edu.ec)

### **Resumen**

El estudio de la alimentación colonial americana, durante el siglo XVIII, muestra que los procesos de aclimatación de plantas y animales, iniciados durante el siglo XVI, han llegado casi a niveles de perfección, pero, además, se reconoce la riqueza y variedad de muchos productos autóctonos que en algunos casos forman la base de una cocina mestizada. Este tema se estudia para el territorio de la Real Audiencia de Quito, con especial referencia al Corregimiento de Cuenca, un territorio de gran diversidad agrícola y variada base cultural. Los viajeros y funcionarios que escribieron sus impresiones sobre estos territorios destacan admirados las cualidades de muchos productos vegetales y en especial de las frutas que son objeto de reiteradas referencias, pero no son estas los únicos documentos ya que en la pintura mural de los monasterios de clausura de Cuenca, en particular en el Carmen de la Asunción, las frutas son representadas con enorme detalle y variedad. Se estudian los sentidos simbólicos de la alimentación y cómo se relacionan con la construcción de una visión idealizada de la realidad en un contexto en que el área de abastecimiento de la ciudad de Cuenca alcanza a decenas de kilómetros del centro urbano, cubriendo nichos ecológicos variados. Se concluye que la naturaleza se convierte en un imaginario metafórico de la realidad, ocultando las tensiones que caracterizan a una sociedad en vísperas de un cambio político de gran magnitud.

**Palabras clave:** Corregimiento de Cuenca, historia de la alimentación, imaginario, pintura mural.

### **Summary**

The study of Hispanic America colonial food in the eighteenth century, shows that the acclimatization of plants and animals, initiated during the sixteenth century, have almost reached levels of perfection, but also showcases the richness and variety of local products which, in some cases, form the basis of a culturally blended cuisine. This topic is studied for the territory of the Real Audiencia de Quito, with special reference to the Corregimiento de Cuenca, and area of great agricultural diversity and varied cultural base. Travelers and officials who wrote their impressions of these territories highlight the qualities of many plants but especially of fruits that are object of repeated references, but those are not the only documents since in the murals of the cloisters of El Carmen de la Asunción, fruits are represented with great detail and variety. The symbolic meanings of power and food are studied in relation with the building of an idealized vision of reality in a context in which the supply area of Cuenca reaches tens of kilometers away, covering varied ecological niches. The author concludes that nature becomes a metaphorical imagery of reality, hiding the tensions that characterize a society on the eve of a political change of great magnitude.

**Keywords:** Corregimiento de Cuenca, food history, imaginary, mural painting.

Recibido: 19: 02: 2015

Aceptado: 26:02:2015

## Introducción

Cuando Juan de Velasco, sacerdote jesuita considerado el primer historiador del antiguo “Reino de Quito”, es extraditado del territorio español, han transcurrido casi doscientos años desde la fundación de Cuenca, ciudad de la antigua provincia de Tomebamba, acontecida el 12 de abril de 1557. Velasco se extenderá detalladamente en su “Historia Natural” en la descripción de plantas y animales que forman la base de la alimentación, creando así, entre otros elementos, un “catálogo” formidable que refleja la cultura alimentaria del siglo XVIII sumándose a otros autores que se ocupan también del mismo tema (Velasco, Primera Parte).

En estos dos siglos se ha consolidado el pacto colonial y establecido un status quo, aceptado por la población americana criolla a la par que por los administradores metropolitanos, y del que son partícipes forzados la población indígena y la esclava de origen africano. El gobierno de los Austria, que ha explotado las riquezas argentíferas mexicanas y alto peruanas y ha destacado a Virreyes, Presidentes de Audiencia y Capitanes Generales, junto a muchos otros administradores civiles y eclesiásticos (Muro Romero), se ha preocupado, en verdad, por mantener el control del territorio ultramarino o de las Indias Occidentales, pero, a pesar de las prácticas económicas y las disposiciones legales, ha dejado en gran medida los asuntos cotidianos a la población local (Bethell 125) paulatinamente construida a partir de su compleja base para constituir una sociedad nueva y diversa, sin parangón en el resto del mundo (Alberro 258). Entre las construcciones culturales más notables están los nuevos sentidos de la alimentación.

La cultura local desarrolla una parcial autonomía, a causa de factores diversos que van desde la distancia con el centro administrativo, hasta la influencia de la base indígena o del territorio y las condiciones de explotación económica y humana, pero esto no implica una desconexión con la cultura metropolitana. Al contrario, esta constituye un referente básico permanente cuya presencia simbólica debe destacarse (Bauer 17). La ilusión, o el reflejo, crean un imaginario parcialmente compartido, cuya comprensión enfrenta con frecuencia al criollo con el chapetón, u otro foráneo, como lo explica Gruzinski. En este contexto, la disponibilidad de productos y preparaciones locales, y los usos de la alimentación, se distinguirán de los metropolitanos constituyendo sentidos diferenciados.

Cada gesto o cada palabra de los viajeros o administradores europeos, será una interpretación interesada, cada plato o costumbre de la mesa, cada bebida o producto local asumen sentidos muy distintos de su significado local. La sociedad criolla, endurecida o suavizada, se caracteriza por otras *prácticas de la vida diaria* en términos de Michel de Certeau, y desarrolla rituales y *performances* que son vistos como extraños, salvajes, violentos, incomprensibles o aún degenerados por los visitantes ocasionales. Estas miradas se hacen extensivas también a la alimentación.

En este marco se desarrollan las prácticas alimenticias coloniales, que son una forma de ser en el mundo, asociadas particularmente con el territorio local y con tradiciones culturales que se consolidan en forma paulatina desde el siglo XVI (Martínez Borrero, “La Alimentación en Cuenca, Ecuador de 1557 a 1607: las raíces remotas de una cocina regional”). Los estudios sobre este tema son relevantes en los Andes y, entre otras muchas, cabe citar la obras pioneras sobre historia de la alimentación en Venezuela de Cartay y Lovera, las investigaciones realizadas en el Perú por Zapata y Olivas Weston y los aportes de Julio Pazos para Quito.

El presente trabajo pretende una mirada desde fuentes múltiples a la alimentación en el territorio de la Audiencia de Quito hacia la mitad del siglo XVIII, con particular referencia al Corregimiento de Cuenca, cuyo aislamiento relativo de los centros de poder político permite observar la situación de una ciudad de tercer orden localizada en un territorio frecuentemente señalado como la más hermosa y fértil de las tierras quitenses, como es descrito desde el siglo XVI por Salazar de Villasante (1573) y durante el siglo XVIII por Antonio de Ulloa (1748), Juan Pío Montúfar y Frasco (1754), José de Merisalde y Santisteban (1765), Bernardo Recio (1766), Dionisio de Alcedo y Herrera (1766), Juan de Velasco (1789), entre otros. Las referencias que encontramos en estos textos son una de las fuentes básicas para el estudio de la alimentación local.

Algunos de estos autores mantienen la actitud distante del naturalista, otros señalan detalles particulares y unos pocos se recrean en texturas, aromas y sabores. Las referencias al *locus de consumo* (Goody) son casi inexistentes, aunque a veces es posible leer entre líneas cómo y cuando se han probado determinados platos, en qué compañía y con qué motivo. La utilización de estas fuentes permite que el investigador se acerque a los imaginarios locales, pero es necesario ampliar la base documental para un análisis más apropiado. En el

caso de Cuenca se dispone de documentos visuales de importancia, las pinturas murales del refectorio y ante refectorio de los monasterios de la Inmaculada Concepción y, en especial, del Carmen de la Asunción, estas terminadas en 1801, en donde pueden verse imágenes de tipos locales equiparables a las que encontramos en los textos, lo que posibilita nuevos elementos de análisis. Esta es quizá una imagería comparable, aunque de dimensiones y complejidad mucho más modestas, a la pintura de castas que tanto éxito tuvo, especialmente, en México (Katsew 12).

## **1. Alimentación colonial en el siglo XVIII**

Cada región colonial hispana privilegió modelos de alimentación derivados, por una parte, de la tradición cultural, y por otra de la disponibilidad de recursos que, en la mayoría de los casos eran abundantes y variados, dependiendo poco de productos foráneos con la excepción del vino o el aceite de oliva y ciertas especies. Pero, al mismo tiempo, la mirada que sobre estos recursos se tuvo desde los visitantes externos, o desde las mismas descripciones locales, tendió a mostrar o los imaginarios sobre la alimentación o los elementos poco comunes en contraste con la región de origen del visitante, por lo que resulta interesante una breve referencia a las tradiciones alimenticias regionales.

Venezuela presenta entre los siglos XVIII y XIX la consolidación de un patrón alimenticio circuncaribe con el abundante empleo de plátanos, maíz, tortas de casabe, carne, papelón (o panela), arroz, cacao, yuca, que en términos generales se asocian con la producción en el conuco. Aunque se ha señalado el contraste entre dos regímenes alimentarios, uno “criollo” rural o tradicional, y uno urbano, característico de una minoría dominante, no parece que la subcultura urbana haya diferido sustancialmente en la alimentación, sino más bien que las diferencias se dan entre segmentos sociales, aunque todos asuman formas económicas y pautas culturales mestizas (Torres Sánchez 517-526).

Por su parte, los estudios en México permiten observar el extraordinario registro de 98 tipos de frutas y verduras para 1767 que eran diariamente vendidas en la plaza (Quiroz 17). Las colosales dimensiones de la ciudad virreinal obligan a atenderlas con gigantescas cantidades de trigo, maíz, azúcar, cacao, pulque, carneros, ganado vacuno, cerdos, patos, manteca de cerdo, huevos y pescado como señalan diversas fuentes. El consumo de carne alcanzaría a unos

sorprendentes 142 kilos por persona y por año siendo la carne de carnero la de mayor prestigio, mientras que la de res era más común en el pueblo, como explica la autora

En definitiva comer carne en la ciudad de México no era un privilegio ni una distinción de la gente acomodada. Los más adinerados solo podían hacer ostentación con el consumo de las más diversas y selectas carnes en impresionantes banquetes carnívoros (Quiroz 24).

Hay en el mercado de México una gran diversidad de frutas que se destinan a la fabricación de mermeladas y dulces caseros de manzana, zapote, mamey, tejocote, piña, granada, coco y membrillo así como de conservas de albaricoque, higo, limón, naranja, cereza, ciruela y zapote blanco.

Una particular importancia asume para México el estudio de las pulquerías, espacios de complejidad social y simbólica presentes en el centro mismo de la ciudad, y en donde se producen episodios continuos de desorden, pero también se convierten en espacios casi de residencia para los individuos cuyos domicilios eran los puentes y los portales (Vázquez Meléndez 85).

La situación no era muy diferente en Zacatecas a donde llegaban desde el entorno harina, carneros, toros, puercos, huevos, manteca, piloncillo, cacao, canela, azúcar, aguardiente de parras, vino, queso, aceite, almendras, papel, sal, pimientos, pescado seco, frijol, lentejas, garbanzos y algo de arroz (García González 48).

La dieta colonial parece haber incluido un consumo muy grande de carne, como es evidente para México y Venezuela. En el caso del territorio quitense hay frecuentes menciones a esto y resulta evidente la dimensión de la cría de ganado vacuno y porcino en Cuenca durante el siglo XVIII. Parece que este conspicuo consumo de carne vacuna y de cerdo está asociado al sistema hacendario con una notable diferencia con los indígenas de los que se menciona frecuentemente que se alimentan más bien de cuyes y huevos de gallina y solo en forma excepcional de otras carnes.

## 2. La extraordinaria diversidad de las frutas en el territorio quitense

Al estar situado en la mitad del mundo, con acceso a productos de tres regiones, y múltiples nichos ecológicos, no es sorprendente que las tierras del Quito sean objeto de comentarios hiperbólicos como cuando Antonio de Ulloa señala:

Y atendiendo al mismo tiempo a no haber una sensible mutación en el discurso de todo el año todo él es propio para otoño, todo adecuado para primavera, todo natural de verano y todo proporcionado a hacer las funciones del invierno... y al tiempo que toman su sazón unas frutas y se envejecen las hojas que las acompañaron, va produciendo otras el mismo árbol, y es continuo en él estar vestido de verdes hojas, adornado de fragantes flores y cargado de frutas, una más verde y pequeña que otra (Ulloa 337).

Esta descripción de la abundancia de la naturaleza, que contrasta con la sucesión de estaciones que impide una fructificación continua que es propia de los países de la zona templada, permite atisbar los motivos del asombro. Por otra parte cuando Ulloa visita estos territorios las plantas y frutas son una mezcla muy atractiva de productos andinos, tropicales y mediterráneos, perfectamente aclimatados.

Todo género de frutas, carne en abundancia, de novillo, vaca o carnero, se suma al buen trigo y el pan doméstico, aunque de este dirá Ulloa que *...no es muy bueno, proviniendo el defecto de su calidad de que siendo las indias las que tienen el ejercicio de hacerlo, ni lo saben amasar ni cocer* (Ulloa 338).

En el caso del territorio quitense, en contraste, la disponibilidad de legumbres verdes es escasa, y estas son suplidas más bien por raíces y leguminosas secas. Por el acceso por igual a valles cálidos y fríos, es común el consumo de camotes, arracachas y yucas que provienen de las yungas o valles abrigados, tanto como el de ocas y papas de las tierras altas. El comercio de productos alimenticios alcanzará a una gran diversidad de frutas, algunas cultivadas en los huertos urbanos, otras en valles cercanos y otras más que provienen de zonas cálidas. Se destacan sus sabores sutiles y su aroma, como se verá adelante, al mencionarse plátanos dominicos, guineos, chirimoyas, aguacates, granadillas, piñas, guayabas o guabas que vienen de zonas abrigadas, y de duraznos, de las variedades prisco, melocotón y guayabo, albaricoques, melones y sandías, de

tierras frías a las que se suman las frutillas o fresas del Perú, tunas, manzanas, y cítricos como las naranjas de China o Portugal, naranjas agrias, limones reales y sutiles, limas dulces y agrias, cidras y toronjas cuyos árboles mantienen todo el año el azahar como menciona Ulloa (338-339) aunque confundiendo en ocasiones la procedencia de algunos productos.

Serán las frutas las que reciban una mayor atención en los testimonios del siglo XVIII, a pesar de destacarse también la abundancia de otros productos, y al parecer se produce una idealización de las cualidades de ellas, sabor, aroma y textura, por lo que hay referencias permanentes, que son también notables en las pinturas murales y en las figuras de nacimiento. La presencia de las frutas en las mesas, antes, durante y después de las comidas, es una extravagancia local, relacionada sin duda con el concepto de hospitalidad propio de las sociedades andinas (Jamieson 220) y que se construye en forma local. El asombro y admiración por esta práctica se transparenta en Ulloa quien señala que

La abundancia y permanencia de tantas y tan diversas especies de frutas, es regalo continuo, con que se cubren las mesas: ellas son los primeros platos que la adornan, y los últimos que se quitan, cuando las levantan después de haber servido la diversidad de manjares de otras especies: entre cuya muchedumbre sirven no solo de diversión a la vista, si también de deleite al paladar; pues según es allí costumbre, varía el gusto con ellas el de los otros platos (392).

Se ha construido una mirada estética sobre las frutas, ellas adornan, divierten a la vista, deleitan el paladar y varían el gusto de los demás platos. Una mesa con frutas está enriquecida, es rica y diversa, aparece como propia de una comida digna y variada y se constituye en un signo de identidad particular del *locus de consumo* quitense. Esto es lo que miramos en una de las pinturas del refectorio del Carmen de la Asunción de Cuenca, cuando a la mesa se sientan las monjas que rodean a santa Teresa de Ávila y a Cristo, mientras dos novicias sirven los platos de comida y una monja lee la oración diaria (Martínez Borrero, La pintura popular del Carmen: identidad y cultura en el siglo XVIII). Como se ha señalado, la escena de la Comunión Mística de santa Teresa se recrea en el monasterio cuencano, y no hay duda alguna de que está situada en el refectorio mismo, retratado con su piso de grandes ladrillos cuadrados y las ventanas que dan hacia el huerto cerrado (*hortus conclusus*) símbolo de la virginidad.

Sobre la mesa, junto a otros platos quizá de papas o de las mismas frutas, se han colocado delicadamente chirimoyas y aguacates, que poseen estas cualidades estéticas y simbólicas locales y que se ofrecen a Cristo y la santa como prueba de hospitalidad y muestra de riqueza de la tierra.

No es esta la única representación de chirimoyas en el Carmen, al contrario se puede considerar que una escena en que tres mujeres mestizas, o cholitas cuencanas, elegantemente vestidas, recolectan la fruta de un árbol muy cargado, y la presencia de la fruta en bandeja, son prolegómenos de su presencia en la mesa divina, construyéndose así el sentido de su centralidad.

La chirimoya (*Anona cherimola*), cuyo nombre significa *fruta fría*, está entre las que mayor interés y consideración despiertan. Su aspecto es nada parecido a las frutas de hueso mediterráneas (entre ellas duraznos, albaricoques o ciruelas) como tampoco a las frutas de semillas pequeñas (manzanas, peras, membrillos), debe haber parecido muy extraño a los ojos foráneos, y Ulloa, por ejemplo, destaca su forma y color, pero se detiene en su gusto al decir «...esta carne tiene asimismo un jugo algo meloso, en el cual está empapado; salpicado de un agrio muy moderado y delicado con fragancia tan agradable que realza la calidad de su exquisito sabor» (340). Esta actitud asombrada está también presente en Antonio de Alcedo, cuyo Diccionario Geográfico de las Indias Occidentales o América recoge descripciones de múltiples elementos americanos y en particular quitenses, cuando señala

...compite la primacía entre todas las de América... y es en realidad una de las mejores... El árbol es mediano, ramoso hasta el suelo, y hojas algo grandes y anchas. La flor elegantísima, pequeña de cinco hojas... El fruto en todas partes tiene la piel verde, delgada, sutil y delicada. La médula blanquísima sin oquedad... La médula es dulcísima y sin fastidio, algo acuosa, en unas con algo de ácido, pero otras sin él, se comen en tajadas o partidas con cuchara (292).

Dirá, además, que las de Cuenca, que se cultivan en los valles ligeramente abrigados de Paute y Gualaceo, a más de en los mismos huertos urbanos, son mejores que las de Quito, que son pequeñas y con muchas pepas, siendo excelentes las de Popayán. La chirimoya se come como fruta fresca, aunque ocasionalmente podía prepararse en conserva o como relleno para pasteles.

Los adjetivos son muy decisivos, compite la primacía, es de las mejores, flor elegantísima, piel verde, sutil y delicada, médula blanquísima, dulcísima y sin fastidio, estas afirmaciones permiten entender cómo Alcedo, español de nacimiento, comparte en su expresividad las construcciones locales sobre el sentido excelso de esta fruta en particular.

La otra fruta presente en la mesa teresiana es el aguacate o palta (*Persea americana*); también en una pintura de la cenefa del Carmen se muestra en bandeja, lista para servirse, como si en ella se hubiese llevado hasta el comedor. Alcedo no está demasiado impresionado por su sabor al que tilda de insípido, sin embargo Velasco se detiene en sus variedades por ser

...unos redondos, otros ovales, y otros con cuellos largos: unos de corteza verde, que son los más, otros de negra y otros de morada; unos tienen la médula fibrosa y otros no; unos tienen la médula casi blanca y otros tan amarilla como la yema del huevo (Velasco, Primera Parte, 124-125).

Esta fruta, dirá el jesuita, se come por lo común con cuchara y puede considerarse entre las mejores, compitiendo con la chirimoya y la piña (*Ananas comosus*).

Otras se suman a esta mirada a medio camino entre el asombro, la extrañeza y la golosina, entre ellas la guaba o pacay (*Inga feuilleei*), cuyo vaina leñosa de color verde intenso o marrón aterciopelado, pequeña del largor de un jeme en las serranas, de cerca de un metro de largo en la llamada *machetona*, enredada en su larga delgadez en la *bejuco*, estas dos últimas de zonas tropicales, deja paso a la negra y lustrosa semilla no comestible, que aparece cubierta de un algodón con dulce y fresco jugo. Alcedo dirá que son mejores las que están cubiertas de vello de color anaranjado a las que llama *peluda*.

Pero el asombro no se detiene allí ya que continúa en las pasifloras, en general llamadas granadillas, que son certeramente descritas por Ulloa

como un huevo de gallina, pero más grandes y de cáscara lisa y gruesa y con unas semillas cuyo...gusto es agridulce, tan agradable, que ni fastidia el uno ni molesta el otro, la calidad de ella muy cordial, fresca y tan sana que, aunque se coma en abundancia, no hay peligro de que redunde daño (342-343).

Velasco, por su parte, que se referirá a ella como *granadilla tripona*, destaca que está llena de *semillitas chatas, cubiertas de carnosidad delicada y dulce; y bastante agua de bellissimo gusto* (Velasco, Primera Parte, 116), el autor se referirá también a la tropical badea o tumbo de gran tamaño. Estas descripciones, en la que se transparenta el gusto de los autores, coinciden con la imagen de la recolección de esta fruta en las pinturas del Carmen en donde una mujer mestiza, tocada con sombrero de toquilla, cubierta con pañolón y vestida con pollera bordada, asiste a un hombre que, descalzo, ha trepado al árbol para alcanzar las frutas en unión de otros dos sujetos situados detrás de un montón de granadillas en el suelo.

El catálogo de las frutas es extenso y Velasco, en la Historia Natural, se refiere a muchas de las que se encuentran en el territorio de Cuenca. No siempre se detiene en sus cualidades, sin embargo de vez en cuando le vence la golosina y se recrea en sabores, aromas y texturas. La presencia ubicua del capulí (*Prunus serotina*) es destacada en sus variedades negra y colorada, esta más grande y de mejor sabor. En el refectorio del Carmen aparece la recolección de capulíes, formalmente muy parecida a la de granadillas y chirimoyas, sumándose a ellas la recolección de manzanas, a cargo de un grupo semejante, y de membrillos, única escena de este tipo en que aparecen monjas carmelitas, una de las dos con sombrero de toquilla. En las bandejas pintadas hay además sandías, plátanos, peras, albaricoques, papayas e higos, duraznos, limas y tunas (*Opuntia sp.*) que podrían muy bien ilustrar el texto de Ulloa.

La fruta de huerto llamada *chamburo* (*Vasconcellea pubescens*) es considerada como de mayor y suavísima fragancia, bastantemente dulce, de bellissimo gusto, a esta suma el *chilhuacán*, que se asemeja a la anterior en la fragancia pero no en el gusto y del que se comen solo las semillas. Hoy es posible encontrar en los mercados populares estas frutas, desconocidas en supermercados y en la agricultura a gran escala, pero que siguen apreciándose por su aroma y sabor y forman parte de bebidas y postres locales de gran interés.

Continúa la larga lista con la ciruela roja, que siendo originaria de Guayaquil se ha propagado en el Yunguilla de Cuenca, como dice Velasco, y que posee una médula roja como grana, delicadísima, dulce, gustosa y con semillitas muy pequeñas, la guayaba verde y amarilla (*Psidium guajava*), los higos blancos, la joyapa (*Ceratostema alatum*), la lucma (*Pouteria lucuma*), las moras, el mortiño (*Vaccinium meridionale*), la naranjilla (*Solanum quitoense*), o

el pepinillo de enredadera de tierras muy frías y que sale en racimos de pocos granos tales cual son las uvas largas europeas, cuando verde es muy ácido, cuando pinta en morado agridulce y cuando negro puramente dulce (Velasco, Primera Parte 124).

Además es posible comer la pitahaya (*Selenicereus megalanthus* o *Hylocereus undatus*) grande y pequeña, a más de la soraca, *que es como una pitahaya que da la aguacolla*, el taxo (*Passiflora* sp.), la uvilla (*Physalis peruviana*), los zapotes amarillo, blanco, negro y de perro.

El imaginario local de abundancia se ha convertido en referencia permanente de sentido, y se entrecruza y superpone con las opiniones acerca del carácter de la gente, a la que se describe frecuentemente como de genio vivo, ociosa y pendenciera (Martínez Donoso 17) algo que según Velasco puede ser verdad para los mestizos, no así para blancos e indios.

Pero Cuenca está allí y provoca admiración:

Las casas de todas las tres partes de la ciudad son generalmente de adobes o ladrillos crudos con barro, a excepción de tal cual pequeña parte, en que hay cal, piedra o ladrillo cocido. Todas ellas son grandes, cómodas y de mediana decencia y todas, sin excepción, cubiertas de tejas de calidad tan excelente, que no pierden su vivo color rojo aún después de muchos años, propiedad que se atribuye a la pureza de las aguas y del aire. Además de lo descrito, hay una continuidad interminable de casas y quintas dispersas por todas las grandes llanuras contenidas entre los tres ríos, cuya mezcla del mismo color de las tejas y las verdes arboledas de que todo está lleno, hacen la más hermosa y deliciosa vista, al que observa desde alguna altura la campiña y principalmente la ciudad (Velasco, Segunda Parte 600).

### **3. Territorios para la abundancia**

El repaso de las frutas disponibles en Cuenca, evidentes en los testimonios y las pinturas murales, permite intuir que la diversidad refleja el acceso a productos de los huertos locales, como se ha señalado, pero también de zonas algo distantes, de clima seco, de donde provienen por ejemplo la tuna o la pitahaya, o de territorios más cálidos y húmedos, zonas de cultivo de frutas tropicales,

sorprendentemente disponibles en la ciudad, como plátanos, sandías y papayas. Esto muestra una gran área de abastecimiento que incluye valles de montaña, situados entre 2400 y 2500 m.s.n.m. como el mismo de Cuenca, Gualaceo, Paute, Sígsig, Azogues y Girón, junto a valles abrigados como el de Cañaribamba a 1800 m.s.n.m. e incluso más bajos como los llamados Calientes del Cañar o de Molleturo, de donde puede provenir el cacao que se bebe en los desayunos o a la tarde (Santa Gertrudis) o las tierras bajas de Chunchi, pero también con acceso a los fríos campos de Cañar, de donde no provienen frutas sino más bien cereales y tubérculos, como señala Merisalde y Santisteban.

El área de abastecimiento del Corregimiento de Cuenca alcanza a sus extensos límites y está relacionada en forma directa con el sistema hacendario entonces en vigencia, pero también con un amplio comercio que fluye desde los pueblos hacia la capital en donde, a su vez, los habitantes de la parroquias obtendrán productos para su subsistencia y que les resulta difícil conseguir en su propio entorno, entre ellos la sal, los tintes necesarios para el tejido de tocuyos de algodón, los cueros y cordobanes, ya sea en piezas o trabajados en zapatos y montura, los objetos de hierro, para uso agrícola, herraduras, clavos y brasero, de cobre como las pailas para dulces o los alambiques y ollas para los trapiches de las numerosas destilerías de la región, a más de imágenes de santos y sus vestiduras y muchos otros elementos. Hay que recordar que las actividades artesanales son muy importantes en Cuenca.

Por otra parte el centro urbano permite acceder a productos de otros nichos ecológicos, como las papas y cereales de las tierras altas, las raíces y frutas de las tierras bajas y las fibras textiles que vienen de los valles calientes, como el algodón, o de las frías, como la lana de oveja. En algunos casos estos productos también se obtienen procesados, como la harina para pan, molida en los numerosos molinos hidráulicos que se sitúan a lo largo del río Grande.

Al mismo tiempo los servicios de la administración, los trámites judiciales y los de la iglesia, a los que se accede parcialmente en los pueblos del distrito, se ofrecen en niveles superiores de jerarquía y complejidad en Cuenca, por lo que la población acude por estos motivos a la ciudad. Un elemento adicional es que en la mayoría de las áreas rurales el intercambio se da por trueque de productos, mientras que al ofrecerlos en la urbe, para la creciente población ciudadana mestiza, blanca, indígena y las familias de los funcionarios y administradores, estos nunca demasiado numerosos, se puede obtener cierto dinero en metálico.

Se ha mencionado como el final del pacto colonial da paso a una nueva colonización burocrática que, en contraste, exaspera los sentimientos locales y promueve los sentidos de la identidad, como pudo observar Alejandro de Humboldt en 1802, y se desprende de textos e imágenes de fines del siglo XVIII, entre ellos notablemente los escritos de Juan de Velasco. En este contexto, los sentidos de la alimentación, son una parte esencial de estas diferencias con las prácticas culturales ahora consideradas foráneas, y que llegan de la mano de los nuevos funcionarios reales. Baste recordar que el territorio de Cuenca siente los efectos de las reformas al crearse la Gobernación, con José Antonio de Vallejo y Tacón como figura visible, y el Obispado, cuyo primer jefe espiritual será el también español José de Carrión y Marfil. En forma particular Vallejo se enfrenta con los poderes locales, en especial con el Cabildo, y se desarrolla una tensa relación que no acaba de solucionarse mientras Vallejo permanece en el cargo.

Merisalde y Santisteban destaca cómo, desde Cañaribamba, se envían hacia Cuenca caña de azúcar y sus derivados, azúcar blanca y aguardiente, cacao y ganado. En este valle abrigado la población negra esclava trabaja en la producción para la ciudad. De Oña proviene también caña de azúcar y granos, pero se suma el maíz, mientras que de Paccha, más cercana a Cuenca, se obtendrán frutas y granos, a más de la ubicua caña dulce. En el oriente de Cuenca, Gualaceo y Paute, proveerán de frutas, cereales, caña, granos (leguminosas), semillas de tierras frías, papas y otras, a más de maíz, fruta y pescado de río (bague o peñadilla). De Cañar se obtendrán papas y otros tubérculos, pero también caña y maíz y de Azogues maíz, granos, leche, queso, frutas y semillas de tierras frías, granos, trigo y más.

Mucho más al norte, en los límites del Corregimiento, Merisalde señala que se obtiene de Alausí y Chunchi maíz, granos y caña de azúcar, mientras que de Sibambe, Gusauntos y Tixán provienen frutas y semillas de tierras frías, caña de azúcar, trigo, maíz y ganado. Aún más, de las tierras de los jíbaros se obtiene también ciertos productos, aunque no llegue, por ejemplo, a tener la amplitud de la oferta de los yumbos en Quito.

A esta extensa área debe sumarse el comercio de productos y manufacturas desde y hacia el territorio peruano por la vía de Loja y Cajamarca, hasta Piura y aún Lima.

Existe entonces una base productiva que alcanza a territorios de gran amplitud, como ya se ha señalado, que posibilita la creación de relaciones familiares, económicas, políticas y sociales entre amplias áreas en las que está implicada una gran movilidad y conceptos particulares sobre el espacio (Martínez Borrero 2013). Estos elementos, a más de en los documentos escritos y testimonios, se muestran con claridad en las pinturas murales del siglo XVIII.

## Conclusiones

La población local ha creado interpretaciones que reflejan su concepto del mundo y lo han transformado en un imaginario colectivo que metafóricamente la producción, la distribución y el comercio, las relaciones sociales, la transformación de los bienes y el consumo, orientándose hacia la imagen de un mundo idealizado, esencialmente bueno, de carácter estable y permanente, que se ha construido sobre un sistema socio económico que se sustenta en el pacto colonial y sus manifestaciones locales. Esta imagen es ciertamente muy distinta a la que muestran las múltiples tensiones al interior de la sociedad.

Representaciones de frutas, como parte de escenas de recolección, exhibidas en bandejas, o formando parte de la Comunión Mística de santa Teresa, indican su importancia dentro de las prácticas culturales locales, que son destacadas en forma extensa en los testimonios de viajeros y administradores. La mirada no es entonces puramente externa, sino, al contrario, muestra cómo se han construido significados concretos en torno al empleo de las frutas y de la alimentación en general.

Otros medios expresivos emplean la naturaleza como metáfora de la perfección y la felicidad, este es el caso de la poesía de Juan Bautista Aguirre, quien escribe:

*Toda aquella belleza  
que pródiga le dio Naturaleza  
¡Oh flor desvanecida  
verdadero retrato de mi vida!  
Yo clavel bello un tiempo me miraba  
desdén hermoso de plebeyas flores;  
mas de la envidia el huracán airado  
marchito me ha dejado.*

*Yo en métricos primores  
fui rruiseñor que libre gorjeaba;  
pero ahora en grillo de oro de Venus bella prisionero lloro.  
Yo fui sol; mas mis rayos  
con las tinieblas que el rencor exhala  
eclipsados los miro entre desmayos.  
Fui mariposa, en fin; pero mi gala  
se convirtió en pavesa  
a los incendios de una cruel belleza.  
Y así por varios modos  
sufro de todos los tormentos todos,  
siendo a mi vida imagen lastimosa  
la flor, el ave, el sol, la mariposa.*

(Fragmento de *En que con algunas semejanzas expresa el autor sus infortunios*, Aguirre 469).

La dicha, la hermosura, la poesía, el orgullo, la soberbia se expresan en este poema, todos ellos metafORIZADOS en flor, ave, sol, mariposa, su pérdida es el marchitarse, eclipse o incendio. Por tanto la perfección es la naturaleza feraz y variada, esta que se refleja en las pinturas y los testimonios que se encuentran el en siglo XVIII.

La mirada, hay que decirlo, proviene de las elites dominantes (un concepto que no intentaremos definir aquí pero que puede consultarse, por ejemplo, en Mörner) y es desde allí que se desarrolla este imaginario de abundancia, belleza y justicia. En este sistema las relaciones económicas con los pequeños propietarios, los artesanos, comerciantes y mineros, los indígenas y la base hacendaria de la tenencia de la tierra, que no alcanza jamás las dimensiones de las propiedades al norte del Nudo del Azuay), marca la existencia de una simetría bastante marcada entre los miembros de la sociedad (Espinoza y Achig 1981) que intenta superarse ideológicamente a través de los alimentos y su representación.

## Referencias bibliográficas:

- Alberro, Solange. “La Aculturación de los Españoles en América”, en *Descubrimiento, Conquista y Colonización de América a Quinientos Años*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Alcedo, Antonio de. *Diccionario Geográfico de las Indias Occidentales o América*. Madrid: Ediciones Atlas, 1967.
- Aguirre, Juan Bautista. “Poesía”, en *Los dos primeros poetas coloniales ecuatorianos, siglos XVII y XVIII*. Ed. Aurelio Espinoza Pólit. Biblioteca Ecuatoriana Mínima Volumen 3 de Biblioteca Ecuatoriana Mínima: La colonia y la república. México D. F.: J. M. Cajica Jr., 1960.
- Bauer, Arnold. *Somos lo que compramos: historia de la cultura material en América Latina*. México D. F.: Taurus, 2002.
- Bethell, Leslie. *Historia de América Latina: II. América Latina Colonial*. Barcelona: Crítica, 1990.
- Cartay Angulo, Rafael. *El Pan Nuestro de Cada Día: crónica de la sensibilidad gastronómica venezolana*. Caracas: Fundación Bigott, 1995.
- De Certeau, Michel. *La invención de lo cotidiano*. México D. F.: Universidad Iberoamericana, 2007.
- Espinoza, Leonardo, y Lucas Achig. *Breve historia económica y social de la región Cañari*. Cuenca: Publicación del Centro de Reconversión Económica del Azuay, Cañar y Morona-Santiago, 1981. Print.
- García González, Francisco. “Vida cotidiana y cultura material en Zacatecas”, en *Vida cotidiana en México: El Siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Tomo III. Ed. Pilar Gonzalbo Aisprua. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Goody, Jack. *Cocina, Cuisine y Clase*. Barcelona: Gedisa, 1995.
- Gruzinski, Serge. *Las Cuatro Partes del Mundo: Historia de una Mundialización*. Mexico D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Katsew, Ilona. *La Pintura de Castas*. México D. F.: Turner, 2004.
- Lovera, José Rafael. *Historia de la alimentación en Venezuela: con textos para su estudio*. Caracas: Monte Ávila Editores, 1988.
- Martínez Borrero, Juan. “El Arte Cuencano en el Siglo XVIII”, en *De lo Divino a lo Profano. Arte Cuencano de los Siglos XVIII Y XIX*. Cuenca: Banco Central del Ecuador, 1997.
- \_\_\_\_\_. “La Alimentación en Cuenca, Ecuador de 1557 a 1607: las raíces remotas de una cocina regional”, en *Cocinas Regionales Andinas: Memorias Del IV Congreso*. Quito: Corporación Editora Nacional, 2010.

- \_\_\_\_\_. *La Pintura Popular del Carmen: identidad y cultura en el siglo XVIII*. Cuenca, Ecuador: Centro Interamericano de Artesanías y Artes Populares (CIDAP), 1982.
- Martínez Donoso, María de los Ángeles. “Violencia Imaginada, Violencia Real en Cuenca en el siglo XVIII”, en *Boletín de la Academia Nacional de Historia XCI* (2013): 13-40.
- Merisalde y Santisteban, José de. *Relación Histórica, Política y Moral de la Ciudad de Cuenca, Población y Hermosura de su Provincia*. Cuenca: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1957.
- Montúfar y Frasco, Juan Pío. *Tres Tratados de América: (Siglo XVIII)*. Madrid: Librería de Victoriano Suárez, 1894.
- Mörner, Magnus. *Ensayos sobre historia latinoamericana: enfoques, conceptos y métodos*. Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional, 1992. Print.
- Muro Romero, Fernando. “Instituciones de gobierno y sociedad en Indias, 1700-1760”, en *Estructuras, gobierno y agentes de la administración en la América Española, Siglos XVI, XVII y XVIII*. Trabajos del VI Congreso del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano, en Homenaje al Dr. Alfonso García-Gallo. Valladolid: Casa Museo de Colón, Seminario Americanista de la Universidad de Valladolid, 1984.
- Olivas Weston, Rosario. *La Cocina en el Virreinato del Perú*. Lima: Escuela Profesional de Turismo y Hotelería, Universidad de San Martín de Porres, 1996.
- Pazos Barrera, Julio. *El sabor de la memoria, historia de la cocina quiteña*. FONSA, Quito: Biblioteca Básica de Quito, 2008.
- Quiroz, Enriqueta. “La alimentación en la ciudad de México”. *Historia de la vida cotidiana en México: el siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Tomo III: México D. F.: El Colegio de México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Recio, Bernardo. *Compendiosa Relación de la Cristiandad de Quito*. Edición, prólogo, notas y apéndices por el P. Carlos García Golderaz, S. J. Madrid: CSIC, Instituto Santo Toribio de Mogrovejo, Biblioteca ‘Missionalia Hispánica’, Serie B, 1947.
- Salazar de Villasante, Licenciado. *Relación General de las Poblaciones Españolas del Perú*. Biblioteca de Autores Españoles. Madrid: Editorial Atlas, 1965. Print.

- Santa Gertrudis, Fray Juan de. *Maravillas de la Naturaleza. Memoria Linnkua*. Red Ediciones, 2012.
- Torres Sánchez, Jaime. “La alimentación venezolana en la segunda mitad del siglo XIX: dieta y nutrición en una economía no moderna”, en *El Mediterráneo y América: Actas del XI Congreso de la Asociación Española de Americanistas*. Vol. 1. Ed. Juan José Sánchez Baena y Lucía Provencio Garrigós. Murcia: Editora Regional de Murcia, 2006.
- Ulloa, Antonio de, y Jorge Juan de Santacilia. *Noticias Secretas de América. Crónicas de América 39*. Dastin Historia, 2002.
- Ulloa, Antonio de, y Jorge Juan de Santacilia. *Relación Histórica del Viaje a la América Meridional hecho por orden de Su Majestad*. Madrid: Imprenta de Marín, 1748.
- Vázquez Meléndez, Miguel Ángel. “Las pulquerías en la vida diaria de los habitantes de México”, en *Historia de la vida cotidiana en México: el siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Tomo III: Ed. Pilar Gonzalbo Aizpuru. El Colegio de México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Velasco, Juan de. Primera Parte. Biblioteca Ecuatoriana Mínima. México D.F.: J. M. Cajica Jr., 1960.
- \_\_\_\_\_. Segunda Parte. Biblioteca Ecuatoriana Mínima. México: J. M. Cajica Jr., 1960.
- Zapata Acha, Sergio. *Diccionario de gastronomía peruana tradicional*. Lima: Universidad de San Martín de Porres, Escuela Profesional de Turismo y Hotelería, 2006.



---

# **El desarrollo sustentable: Definición e impacto en las prácticas de conservación medioambiental**

Sustainable development: Definition and impact on  
environmental conservation practices

**Silvana Larriva González**  
Universidad de Cuenca (Ecuador)  
e-mail: silvana.larriva@ucuenca.edu.ec

## **Resumen**

El presente trabajo analiza el concepto de desarrollo sustentable e intenta demostrar que, pese a las ventajas que implica (políticas globales para resolver el problema medioambiental así como una toma de consciencia generalizada alrededor del tema) existen aspectos problemáticos en su definición y, sobre todo, en la puesta en práctica de las acciones que demanda. Utiliza como ejemplo demostrativo el caso de Ecuador que, siendo un país subdesarrollado, se ve obligado a cumplir ciertas políticas medioambientales, como el respeto a las áreas protegidas, hecho que choca contra intereses económicos de la región. ¿Cómo establecer políticas para que el equilibrio entre la satisfacción de las necesidades y el respeto a la naturaleza tenga lugar?

**Palabras clave:** desarrollo sustentable, políticas medioambientales, ecología.

## **Abstract**

This paper examines the concept of sustainable development and seeks to demonstrate that, despite the advantages that implies (global policy to solve the environmental problem as well as an outlet of consciousness widespread around the issue) there are problematic aspects in the definition and, especially in the implementation of actions to demand. Used as a demonstrative example

the case of Ecuador who, being an underdeveloped country is obliged to meet certain environmental policies, such as respect for protected areas, which collides against the economic interests of the region. How to set policies so that the balance between the satisfaction of needs and respect for nature take place?

**Key words:** sustainable development, environmental policy, ecology.

Recibido: 10: 01: 2015

Aceptado: 16:02:2015

\*\*\*

## Introducción

La comisión Brundtland definió al desarrollo sostenible como aquel «que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» (1987). Hubo necesidad de recurrir a una definición consensuada porque existían divergencias sobre el concepto que chocaban con las aspiraciones de los diversos países involucrados. No obstante, el concepto y las prácticas derivadas, pese al consenso y a ciertas premisas de partida, requieren un análisis más profundo por la complejidad del asunto y por las implicaciones que generan.

El concepto de Desarrollo Sostenible ha sido manejado en el discurso político, económico y social de forma recurrente y en numerosas ocasiones de manera retórica, llegando a estar alejado en muchos momentos de la definición que se establece en el Informe Brundtland. El posible abuso de este término ha vaciado de contenido su significado, llegando a ser un recurso literario en el discurso sobre el medioambiente lejos de su significado original<sup>1</sup>.

La definición tiene su fundamento en la noción del tiempo. Busca preservar el entorno para que las futuras generaciones puedan disfrutar de la riqueza de los

---

<sup>1</sup> Las dimensiones del desarrollo sostenible en el discurso social. Véase Juan Ignacio Aragonés, págs. 23-36.

recursos naturales (agua, suelo, fauna, flora, energía y aire limpio) sin detener el desarrollo tecnológico que apuesta a “mejorar la calidad de vida” de los habitantes. En este sentido, podemos afirmar que, desde su vertiente económica, parece haberse resuelto el problema a favor de la naturaleza ya que evita el uso exagerado de los recursos. Desde una perspectiva geopolítica, el concepto extiende la huella ecológica más allá de las fronteras nacionales, porque concibe al espacio medioambiental como una categoría global. Esto hecho es igualmente positivo porque implica, en el papel, una política que rebasa los lineamientos e intereses estrictamente locales.

En el mismo sentido, el desarrollo sustentable y el ecodesarrollo proponen un proceso de cambio, en el que el aprovechamiento de los recursos naturales, las inversiones, la tecnología y las estructuras institucionales y políticas, deben ser consecuentes tanto con las necesidades de la sociedad del futuro, como con la actual. El desarrollo es un proceso dinámico, en permanente desequilibrio, que tiende al incremento de las condiciones de vida de toda la población del mundo, en los términos que las personas deben definir disponiendo de la información necesaria para analizar las consecuencias de la definición acordada. El desarrollo debe ser endógeno, autogestionado y sustentable, sin agredir a otros grupos humanos para lograr los objetivos propios, a decir:

**Sustentabilidad débil.** De acuerdo con este concepto, la sustentabilidad es consistente con un nivel de declinación de la calidad del medioambiente. Por lo tanto, se necesita de indicadores físicos para supervisar y medir la biodiversidad y la capacidad de recuperación de los ecosistemas.

**Sustentabilidad fuerte.** En este contexto, no es posible sustituir el capital fabricado por el hombre por el capital natural; empero, se pueden elaborar lineamientos para la utilización de los recursos naturales de acuerdo a su velocidad de regeneración, con el fin de mantener su sustentabilidad. Como consecuencia de la crisis ambiental surge la economía ambiental, que trata de extender su enfoque instrumental, teórico y convencional para ocuparse del medioambiente, sus funciones y la transformación de la energía y la entropía resultante.

**Contenido.** Durante estas dos décadas, el Desarrollo Sostenible ha sido y sigue siendo el tema central en los debates sobre política ambiental. Se ha convertido en el mantra de los políticos y los tomadores de decisiones, así como en uno de

los centros de atención prioritarios de los medios de comunicación y del debate social. Este término, que apela por unas relaciones amigables entre humanos y naturaleza, y por la búsqueda de un equilibrio entre la conservación y el desarrollo, ha tenido tanto éxito no por su novedad, sino por su ambigüedad. Tal y como se definió y se usa normalmente, puede significar cualquier cosa, por eso no ha servido, como se esperaba, para articular modelos de gestión que sirvieran para parar la crisis ecológica, generada por el metabolismo de la economía mundial, y en la que el planeta se ve envuelto desde hace décadas. Para el economista Jose Manuel Naredo, la expresión hace «las veces de burladero para escapar a la problemática ecológica y a las connotaciones éticas que conlleva el crecimiento económico» (Naredo, 1996).<sup>2</sup>

El deterioro del medioambiente observa asimismo algunos datos preocupantes: anualmente, 6,5 millones de toneladas de residuos van a mares o ríos; 7 millones de hectáreas se pierden por erosión o desertización; en los últimos 20 años se han cuadruplicado las grandes catástrofes naturales; el 46% de los bosques originales han desaparecido; el efecto invernadero dispararía aumentos de temperatura, cambios climáticos globales y posibles efectos de inundaciones (Ferraro, 2007).

Ahora bien, el camino para que la civilización encuentre el equilibrio vital entre el ser humano y los ecosistemas naturales depende de una política que asegure el uso inteligente de los recursos. En este sentido, los gobiernos juegan una función muy importante porque en sus manos están las políticas que se formulan para reducir la contaminación y la conservación de los recursos naturales y el ambiente. No es cuestión sencilla. En muchos sectores se ha llegado a plantear que una política para resolver los problemas ambientales sería un rechazo a todo aquello que signifique industrialización. Pero dicha solución no parece ser la más acertada. El asunto central es instaurar políticas para que, según la definición del desarrollo sostenible, exista crecimiento económico con sustentabilidad ambiental y equidad social. Y una política como la expuesta no solo frena el crecimiento, sino el desarrollo productivo de los pueblos, además que acentúa la pobreza y provoca una mayor presión sobre el uso de los recursos naturales por parte de la gente de escasos medios de subsistencia. Quizás lo ideal sería contar con regulaciones que permitan la aplicación de tecnologías apropiadas más un eficaz y eficiente marco jurídico que favorezca

---

<sup>2</sup> José Manuel Naredo (Madrid, 19 de febrero de 1942) es un economista y ... En el año 2000 recibió el Premio Nacional de Economía y *Medioambiente*.

el uso y aprovechamiento racional de los recursos naturales en la perspectiva del desarrollo sostenible. Además de lo dicho, para los países industrializados, los mayores consumidores, las políticas medioambientales deberán buscar mecanismos para reducir la producción de energía y materias primas en altos porcentajes durante los próximos 40 o 50 años.

Otro aspecto que debe destacarse del concepto es qué debemos entender por *desarrollo* y *sostenibilidad*. Como sabemos, la crisis de la *teoría del desarrollo* se hizo visible en los años setenta cuando se cuestionó el concepto mismo de modernidad. Y cuando se analizan los enfoques actuales en la teoría del desarrollo se pone de manifiesto que los conceptos de sostenibilidad no predominan en absoluto.

La contribución sociológica analizaba el concepto de *desarrollo* autocentrado tal como lo introdujo Samir Amín en 1974, se mantenía un carácter endógeno como requisito de un buen gobierno que reconocía como sociedad de desarrollo casi solamente a las sociedades agrarias. Pero también han existido modas o tendencias que entienden a la sociedad desarrollada como aquella en la que priman los derechos humanos, las necesidades de ciudadanos y la capacidad del estado para construir instituciones que vigilen esos derechos, muchas de esas instituciones se construyeron en los años setenta. Solo han sido las tendencias posteriores las que tomaron como nuevo paradigma el desarrollo sostenible la búsqueda de un equilibrio entre el avance de la ciencia y la tecnología y el cuidado ambiental. Es importante subrayar, entonces, que estamos ante un constructo de reciente data y, por lo mismo, sujeto a los vaivenes coyunturales.

Pero el éxito del concepto no solo está supeditado a una política global o estatal, una reforma de este tipo implica un enorme desafío para los ciudadanos del mundo: un modelo de desarrollo sostenible puede ser alcanzado solo si reduce el excesivo consumo, lo cual significa un cambio en los estilos de vida de muchos de nosotros. Por lo indicado es muy importante revisar nuestros hábitos y trabajar en lo que podemos ir cambiando, así como la toma de conciencia y acciones para cuidar nuestra casa grande.

Lo positivo del caso es que cada día que pasa, las personas están más conscientes de la situación. El comportamiento del consumidor, por ejemplo al uso productos y alimentos de origen orgánico, gasolina sin plomo; al eliminar el uso de sustancias químicas nocivas al ambiente, o al realizar auditorías medioambientales con fines de mejorar las condiciones ambientales en las

industrias y otros así lo demuestran. Asimismo, el movimiento medioambiental ha crecido mucho desde los años treinta o cuarenta a escala mundial. El incremento de partidos verdes que proponen el cuidado del ambiente y la disminución de la contaminación ha logrado conseguir resultados electorales muy importantes en muchos países. Es decir, se está creando y creciendo una conciencia ambiental sobre el tema.

Y es justamente el reconocimiento de esta situación por la conciencia mundial lo que ha conducido a plantear el desarrollo sostenible como estilo o forma de desarrollo capaz de enfrentar exitosamente los problemas ambientales. Incluso, algunas empresas han iniciado cambios en sus sistemas productivos con el claro objetivo de adecuarse a las exigencias que la sociedad les impone en materia ambiental, puesto que tendrían serias dificultades para asegurar su regular funcionamiento si no responden positivamente a dichas demandas. Sin embargo, todavía hacen falta políticas estatales que conciban como parte de sus objetivos propiciar un equilibrio entre el crecimiento socio-económico, la utilización de los recursos naturales y la conservación del ambiente.

### **El desarrollo sustentable y el caso ecuatoriano**

Las políticas de desarrollo sustentable no solo acarrear consecuencias para los países industrializados. Para los menos industrializados la política los obliga a preservar sus recursos naturales y su biodiversidad. Es así como nuestro país, Ecuador<sup>3</sup>, por ejemplo, se ve obligado por las políticas macrorregionales a salvaguardar sitios como el Parque Nacional Yasuní, designado por la Unesco en 1989 como Reserva mundial de la biósfera por ser la zona más biodiversa del planeta (para tener solo una idea: este parque cuenta con más especies de animales por hectárea que toda Europa junta), gracias a su riqueza en anfibios,

---

<sup>3</sup> Ecuador tiene en su territorio una parte de la selva amazónica, considerada como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. La zona actualmente está en proceso de elección, a la espera de ser declarada una de las 7 maravillas del mundo por ser un laboratorio natural que ofrece la oportunidad de aprender sobre sistemas tropicales. En la selva amazónica, donde se encuentra el Yasuní (área de la cual hablaremos), se encuentran 16 ecosistemas distintos con variedades de clima, ocupa el primer lugar en el planeta por número de vertebrados en unidad de superficie, el segundo si se cuenta solo las especies endémicas y en las primeras posiciones por el número absoluto de especies de aves, mariposas y anfibios. La selva tropical, asimismo, alberga la mayor gama de biodiversidad del planeta 28% de todas las especies terrestres de vertebrados y en mayor proporción los invertebrados y otras especies vivientes.

aves, mamíferos y plantas. Los estudios hablan de 150 especies de anfibios, 100 mil especies de insectos por hectárea, 121 de reptiles, 598 especies de aves, entre 169 (confirmadas) y 204 (estimadas) de mamíferos; en flora se han identificado 2113 especies con 665 especies de árboles, además de ser un enorme depósito de agua dulce. Es igualmente importante por contar con pueblos autóctonos como el Kichwa o Naporuna, Waorani, Tagaeri y Taromenane –algunos considerados grupos no contactados que aspiran vivir aislados y conservar su cultura ancestral– grupos que constituyen un patrimonio cultural para la humanidad. No obstante, y también por eso es importante el caso ecuatoriano, la ley de protección choca con aspectos económicos. Según cálculos estimados, el Yasuní cuenta con reservas de petróleo valoradas en \$ 7000 millones. La concreción de los proyectos petroleros en los lotes 31 e Ishpingo-Tambococha-Tiputini (ITT), advierten los ecologistas, representan la amenaza más grande para el Yasuní y su biodiversidad. ¿Cómo conseguir el equilibrio pretendido entre la satisfacción de las necesidades y el respeto por la naturaleza por el que aboga el *desarrollo sustentable*?

El Gobierno de Ecuador intentó resolver el dilema por medio de la iniciativa Yasuní-ITT (2007). Consistía una alternativa mundial a la extracción y quema de combustibles fósiles que planteaba dejar las reservas de crudo pesado del bloque ITT bajo tierra, en el Parque Nacional Yasuní, alrededor de ochocientos cincuenta millones de barriles de petróleo, a cambio de una compensación internacional desde los países más desarrollados. Los cálculos realizados aseguraban que dejar el petróleo en tierra evitaría la emisión de más de cuatrocientos millones de Ton de CO<sub>2</sub>, similar a las emisiones de España en un año. Fue una propuesta de conservación innovadora que confrontó la necesidad de extracción de petróleo, cuyas ganancias serían muy útiles para un país económicamente pobre, y la necesidad de conservar el área.

Desafortunadamente, la propuesta no llegó a buen término y el Gobierno de Ecuador ha declarado ya que extraerá el petróleo de la zona. La falta de apoyo, o quizá la falta de una mejor comprensión del proyecto –que igualmente generaría ganancias, solo que a largo plazo– revela que hay mucho camino por recorrer en las políticas internacionales sobre el tema. Las políticas propuestas hasta ahora mantienen la lógica convencional de los “ajustes económicos”, que parecen trasladarse a los temas ambientales. Se plantea así un sistema institucional y financiero para “asistir” a las economías más pobres, como si fueran ellas las que debieran “ajustarse” para llegar a una sostenibilidad ambiental global.

## Conclusiones

Existe una variedad de aspectos discutibles en la definición de desarrollo sostenible, así como imperativos asociados a la puesta en práctica de políticas dirigidas a su promoción. El informe Brundtland, por ejemplo, ligaba el desarrollo sostenible a una serie de cambios socio-políticos a nivel global como la eliminación de la pobreza, eliminar la sobreexplotación de los recursos naturales y el excesivo gasto en armamento militar, y sobre propugnar un cambio en el estilo de vida sin evitar el desarrollo tecnológico. Se trata, en esencia, de mantener el equilibrio entre el respecto a la naturaleza y la satisfacción de las necesidades sociales.

No obstante, hemos visto los problemas que el concepto y la práctica llevan implícitos. Haría falta, entonces, no solo una redefinición del desarrollo sustentable, sino también del de la economía y del desarrollo. Habría que reconocer que el fin supremo de la sociedad y del Estado es el desarrollo humano y que el crecimiento económico no es más que un medio. Los adelantos a corto plazo en materia de desarrollo humano son posibles, pero no serán sostenidos en el tiempo sin un mayor crecimiento económico. A su vez el crecimiento económico tampoco será sostenible sin desarrollo humano. Un desarrollo que perpetúe las desigualdades actuales no es sostenible ni vale la pena sostenerlo. Por tanto, se necesitan nuevos criterios para ampliar y mejorar la definición de desarrollo sustentable, y generar acciones que podrían encauzar de otras maneras la implementación de políticas estatales así como el involucramiento del ciudadano en la toma de decisiones de esta naturaleza.

El concepto desarrollo sustentable encontraría asidero si se enmarca en el nuevo paradigma de desarrollo de la sociedad ecuatoriana: *sumak kawsay* (buen vivir) que lleva implícita la idea de vivir con dignidad, considerando los valores culturales, en armonía con la naturaleza. Se marcaría así una diferencia con el modelo de “desarrollo sostenible” mantenido hasta ahora y que no ha cesado la concentración de CO<sub>2</sub> en la atmósfera, con la consecuente pérdida de biodiversidad. Igualmente, son posibles otras políticas de más largo plazo, como construir una economía basada en el conocimiento de nuestra biodiversidad. El mismo Yasuní-ITT, como zona protegida por la misma constitución del Ecuador, bien podría ser un sitio de atracción turística y, por tanto, podría entregar beneficios económicos sin tener que recurrir a la extracción de petróleo. La discusión sobre el tema recae, como en muchos otros ámbitos, en los principios y los principios están en las definiciones.

Y es justamente el reconocimiento de esta situación por la conciencia mundial lo que ha conducido a plantear el desarrollo sostenible como estilo o forma de desarrollo capaz de enfrentar exitosamente los problemas ambientales. Incluso, algunas empresas han iniciado cambios en sus sistemas productivos con el claro objetivo de adecuarse a las exigencias que la sociedad les impone en materia ambiental, puesto que tendrían serias dificultades para asegurar su regular funcionamiento si no responden positivamente a dichas demandas. Sin embargo, todavía hacen falta políticas estatales que conciban como parte de sus objetivos propiciar un equilibrio entre el crecimiento socio-económico, la utilización de los recursos naturales y la conservación del ambiente.

### **Referencias bibliográficas:**

- Beck Ulrich. *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores S. A., 2002.
- Castillo Rodríguez Francisco. *Biotecnología Ambiental*. Madrid: Temar, 2005.
- Ferraro, R., “La intervención sobre el Medioambiente”, Módulo 2 del *VI Curso Internacional de Posgrado “Evaluación de Impacto Ambiental”*. Programa “Ambiente, Economía y Sociedad”, marzo de 2007.
- Ginés Haro, Donati Georgina y Burzio Mauro. *Yasuní oro verde*. Quito: Editorial IDUM, 2008.
- Glynn Henry y Heinke Gary W. *Ingeniería ambiental*. México D. F.: Pearson, 1999.
- FLACSO. “Instrumentos de Gestión Ambiental”. Copyright. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Quito: FLACSO-Ecuador, 2004.
- Jarrín Pablo y Dieter Gaterlman, Karl. *Yasuní el lugar más biodiverso del planeta*: Quito: Trama Ediciones, 2010.
- Redclift Michael, Woodgate Graham. *Sociología del medioambiente. Una perspectiva internacional*. Madrid: Mc Graw Hill, 2002.
- Vallejo María Cristina, Falconí Fander, Burbano Rafael y Larrea Carlos. *La iniciativa Yasuní-ITT desde una perspectiva multicriterial*. Quito: PNUD, 2012.



# **Nudos blancos. Acerca de la relación mito-memoria cultural en *La ciudad ausente* (1992) de Ricardo Piglia**

“Nudos blancos”. On the relationship myth-cultural memory in *La ciudad ausente* (1992)  
by Ricardo Piglia

**Pablo Molina Ahumada**

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)  
e-mail: pablololinacba@hotmail.com

## **Resumen**

A partir de una reflexión situada desde la Semiótica de la Cultura de Iuri Lotman en diálogo con algunas reflexiones sobre la crítica del mito y su traducción literaria, este trabajo busca explorar la potencia de la metáfora del “nudo blanco” que propone la novela *La ciudad ausente* (1992) de Ricardo Piglia para pensar la compleja relación entre mito y memoria de la cultura, indagando el modo en que podría ser leído el diálogo entre mito y literatura y cómo esa relación da cuenta de un mecanismo más abarcativo, que alude a la diámica misma de un sistema cultural. Así, la hipótesis que maneja nuestro estudio es que determinados textos culturales, al traducirse entre sí (el mito como sustrato literario y la literatura como vehículo del mito) permiten dar cuenta de ese dinamismo a través de metáforas que, lejos de constituir un mero ornato literario, permiten captar el modo de funcionamiento de un sistema cultural.

**Palabras clave:** mito, literatura, memoria cultural, metáfora.

## **Abstract**

From a reflection located in the Semiotics of Culture of Yuri Lotman and in dialogue with some considerations on myth criticism and its literary translation, this paper looks to explore the potency of the metaphor of “nudo blanco” [white knot] proposed by the novel *La ciudad ausente* (1992) by Ricardo Piglia,

in order to think about the complex relationship between myth and cultural memory. Inquiring the way in which the dialogue between myth and literature could be read, we explore how that relationship shows a more inclusive mechanism, which refers to the dynamics itself of a cultural system. Thus, the hypothesis in our study is that certain cultural texts translate each other (myth as literary substrate and literature as a vehicle of myth), allowing to account for this dynamism through metaphors that, far from being a mere literary ornament, enable to capture the mode of functioning of a cultural system.

**Keywords:** mith, literature, cultural memory, metaphor.

Recibido: 11: 01: 2015

Aceptado: 26:02:2015

\*\*\*

## 1. El mito como memoria invisibilizada

En *Cultura y explosión*, Lotman recurre a la metáfora cosmológica para captar el dinamismo de la cultura en términos de un proceso en el que se anudan, a la vez, directrices o ejes temporales y espaciales. Reproducimos la cita completa porque allí se sintetizan puntos fundamentales sobre los cuales quisiésemos apoyar nuestro argumento acerca del mito como relato-nudo o núcleo de memoria en toda cultura, incluso en aquellas asumidas como no míticas o antimíticas. Señala Lotman:

Uno de los fundamentos de la semiosfera es su heterogeneidad. [...] Muchos sistemas chocan con otros y mutan de golpe su aspecto y su órbita. El espacio semiótico se halla colmado de fragmentos de variadas estructuras, los que, sin embargo, conservan establemente en sí la memoria del entero, y, cayendo en espacios extraños, pueden, de improviso, reconstituirse impetuosamente. [...] Contemporáneamente, el espacio semiótico constantemente expulsa estratos enteros de la cultura. Estos

forman entonces una falda de sedimentos más allá de los confines de la cultura que esperan su hora para irrumpir nuevamente en ella, a tal punto olvidados ya en ese momento que pueden ser percibidos como nuevos (Lotman 159-160).

De lo dicho se desprenden dos propiedades que acotan la definición de mito que propondremos: por una parte, la intuición de encontramos frente a un texto de alta densidad simbólica, lo que explica la “paradoja informacional” (Lotman, 1996) que lo caracteriza al ser un relato conocido que se presenta, sin embargo, como cantera inagotable de significados e informatividad cultural. En esta línea, resulta irrelevante tanto la idea de “mito original” como así también la de “versión definitiva” porque nos enfrentamos más bien a un relato inmerso en un sistema dinámico, proceso isomorfo a la propia movilidad de la cultura en su conjunto. De hecho, más que un único relato, quizá convenga interpretar al mito como una constelación de relatos, lo cual permite atisbar, a lo sumo, cierto “estado mítico de la cultura” en función del mapa de relaciones simbólicas que se establezcan y puedan ser cartografiadas en esa dinámica constante.

Pero la densidad de significados no radica solamente en esta constante interacción sino también en la capacidad del relato mitológico de reconstruir capas enteras de la memoria cultural a través de mecanismos que recortan su lugar como pivote para descifrar y generar otros textos. Esta segunda propiedad, entonces, nos lleva a afirmar la plena vigencia del mito como operador cultural en la actualidad, a pesar del proceso plurisecular de desactivación epistemológica y filosófica al que ha sido sometido como forma de conocimiento, según lo analiza Gilbert Durand (1971). Es en este sentido que hablamos de un relato invisibilizado, llamando la atención acerca de este proceso de desautorización del mito en tanto forma de conocimiento y su confinamiento al lugar de lo fantasioso y falso según la racionalidad impuesta.

Desde nuestra perspectiva, entendemos al mito como un sistema de relatos que cartografía un mapa complejo de la cultura, en cuyo diseño es la propia memoria la que aparece como un elemento en disputa, es decir, sometida a la tensión de versiones contrapuestas que pugnan por imponerse como relato dominante (más que la oposición memoria/olvido, la tensión memoria/memorias).

La otra cuestión a tener en cuenta tiene que ver con las posibilidades de traducción del mito y el despliegue de las capas de memoria condensadas en él.

La novela, el cine, el periodismo o el videojuego, por citar algunos ejemplos, ponen en evidencia el carácter inexacto de esa tarea de traducción que recorta zonas o “manchas de sentido” (Lotman y Mints, 1996) en torno a la palabra del mito, irremediablemente ambigua y pregnante para nuestra conciencia actual no mitológica. La consecuencia directa de esa trasposición “impertinente” del texto mítico a los textos actuales de la cultura radica, por otra parte, en el desarrollo de una reactivación selectiva de porciones de la memoria cultural condensada en él, de acuerdo a las necesidades y particular sensibilidad imaginaria de la época en que se actualice.

De allí que, por inexacta, toda traducción contemporánea del mito sea metafórica; y por selectiva, podamos pensar también que todo proceso de memoria implica un núcleo mítico o relato-nudo sobre el cual pivotea.

### **1.1. La memoria y el mito**

François Hartog (1999) propone concebir al personaje mítico de Ulises como un héroe-frontera, tanto en un sentido espacial (en tanto es el protagonista de *La Odisea* el que establece mediante su viaje los límites de lo conocido en la antigua Grecia) como en un sentido temporal, porque es el relato de ese viaje el que delimita la frontera entre lo pasado desconocido y lo futuro conocido, a partir del acto presente de viajar y conocer. Lo curioso es que incluso la talla heroica de un héroe clásico como Ulises pueda ser pensada como un efecto del modo en que las culturas construyen y relatan la memoria.

Es Paolo Montesperelli (2004) quien llama la atención acerca de este punto, al afirmar que los protagonistas “fuertes”, “desmesuradamente grandes” y sometidos a situaciones de “fuerte *pathos*” representan un recurso mnemotécnico de las culturas orales para garantizar el recuerdo de los relatos durante mucho tiempo. Con el desarrollo la cultura escrita, sin embargo, tales recursos se vuelven innecesarios y «gradualmente desaparecen los héroes, se redimensionan los grandes personajes, se ‘democratizan’ los protagonistas» (26). Esto vendría a significar que a medida que se modifica la sensibilidad epocal frente al mito heroico, varía el modo en que se construye la memoria en torno a él, y viceversa: es decir, que a medida que cambia el modo en que la cultura rememora, el mito heroico adopta un nuevo perfil.

La recurrencia de héroes derrotados en la actualidad estaría dando cuenta, según Savater (1992), de un vacío social en derredor de la figura y cometido del héroe mítico tradicional, lo que podría reinterpretarse entonces como la expresión de una conflictividad de la memoria cultural. Así, elementos míticos recurrentes del mito heroico (como la necesidad de reintegración social, el desinterés o la infalibilidad) son criticados por otras versiones míticas que elogian, más bien, el individualismo, la soledad y la renuncia como acciones posibles y hasta dignificadas. La memoria con mayúscula que enarbolaba aquel héroe triunfalista del mito rector, convive conflictivamente con aprendizajes modestos e individuales que arrostran sujetos apenas distinguibles del resto de la sociedad. La novela contemporánea representa un campo fértil donde vislumbrar este fenómeno.

Tomemos apenas un ejemplo de la narrativa argentina, *La ciudad ausente* (1992) de Ricardo Piglia, para conjeturar que este cambio de escala no implica la anulación de la mítica heroica ni mucho menos del proceso de memoria implicado en ese derrotero, sino más bien un cambio de perspectiva que mitologiza lo cotidiano y lo construye metafóricamente como relato-nudo que enriquece la memoria cultural.

Podríamos reconocer aquí cierto efecto paradójico de “actualidad persistente” que la crítica del mito ha definido en términos de *palingenesia* —múltiples nacimientos—: traducciones contemporáneas del mito contribuyen a su sostenimiento como núcleo de la memoria cultural, a la vez que generan la sensación de hallarnos ante un relato perenne.

Desde una lectura mítica, la peripecia del protagonista en la novela de Piglia se afilia a un esquema recurrente en el mito heroico tradicional: un personaje busca un objeto y se interna en un laberinto que lo transforma. Lo novedoso radica en convertir ese esquema en un relato que habla, a la vez, de la literatura y la función del arte, de la dictadura aquí o en otro lugar, del complot como clave de lectura de la historia y la literatura argentinas, junto con un larguísimo etcétera. El argumento de la novela relata la peripecia de Junior, un periodista que se propone indagar, en una Buenos Aires futura sumida bajo intensa represión, el paradero de una misteriosa máquina cuyo desperfecto, según el Estado, consiste en “filtrar datos de la realidad”. El sentido de realidad impuesto y la memoria oficial estallan ante el meandro de narraciones que descubre el héroe, fluencia que acaba fagocitando su propio derrotero como un relato más en el río

inagotable de narraciones que la máquina produce sin cesar. La vigilancia en esa ciudad futura que recuerda tanto a las de la última dictadura militar radica en que lo *dicho* coincida palabra por palabra con lo *decible* y la memoria no se escabulla más allá de los límites de lo memorable. Se trata de imponer un único relato o mito de realidad.

Pero el derrotero del héroe sirve para iluminar un modo de funcionamiento que subvierte ese relato, un hacer conspirativo (o de complot, para decirlo en términos de Piglia, 2007) que arroja una visión más fidedigna del intrincado funcionamiento de lo social en esa ciudad. Lo que no puede ser dicho en clave literal o requiere ser traspuesto a otro lenguaje para ser comprendido, encuentra en las metáforas artísticas un canal (o un cauce) de enunciación, como ser las metáforas en cada uno de los relatos de la máquina que el héroe va recopilando, y también las metáforas que la propia novela de Piglia, como totalidad de sentido, propone (la máquina, la ciudad, la isla, el río, etc.).

La peripecia mítica del héroe, recurrentemente signada en el mito tradicional por el encuentro con ayudantes y oponentes, descensos a los infiernos y acceso al saber, se traduce aquí como una travesía de un héroe que *lee*: Junior lee los relatos de la máquina, pero también aprende a leer lo que acontece desde la óptica del conspirador; su lectura lo aproxima a la máquina, pero también él mismo es atravesado por esos relatos que lee. La peripecia mítica del héroe reconstruye capas antiguísimas de la memoria cultural, a la vez que sostiene y potencia la imagen del héroe lector.<sup>1</sup>

Pero uno de los hallazgos más valiosos de esta novela de Piglia para pensar la relación mito-memoria radica en la metáfora artística de los “nudos blancos”. Se los describe en la obra como aquellas “zonas de condensación” o “mitos” que definen la gramática de la experiencia, inscriptos en el cuerpo de los seres vivientes (Piglia 75). De allí la importancia que reviste intervenir sobre ellos, tanto para los agentes de la represión como para los agentes del complot, aunque con fines disímiles.

---

<sup>1</sup> Según apunta Piglia en *El último lector* (2005), los dos grandes mitos del lector en la novela moderna son aquel del que lee en la isla desierta (*Robinson Crusoe* de Defoe) y el que sobrevive en una sociedad donde ya no hay libros (*1984* de Orwell, *Fahrenheit 451* de Bradbury o *Un mundo feliz* de Huxley).

## 1.2. *La ciudad ausente* y sus metáforas

La novela narra la peripecia del periodista Miguel “Junior” Mac Kensey, en su búsqueda por interpretar las “transmisiones defectuosas” y el paradero de una misteriosa máquina que desperdiga relatos por toda la ciudad. La novela se ambienta en una Buenos Aires del futuro, inscrita en un tiempo impreciso que amalgama el clima represivo de la dictadura militar de 1976, alusiones a las décadas del 80 y 90 en Argentina y referencias a un tiempo futuro que vacila entre 2004, 2039 y el siglo XXIII.<sup>2</sup>

La máquina es la primera metáfora recurrente en la novela, objeto buscado que se revela, conforme avanza la trama, como el motor profundo que anima todo el mundo ficcional. Como apunta Manuel Villavicencio (2011), podría ser pensada, a su vez, como metáfora del escritor contemporáneo pues «esa máquina insiste en su función social bajo el miedo de ser invadida y subyugada por los relatos estatales a los que opone la resistencia de la creación literaria» (109).

Tanto los personajes como los espacios son configurados a partir de su relación con ese artefacto, invención de “Mac” (Macedonio Fernández personaje) para eternizar a través de ese autómatas a Elena, su esposa fallecida. La máquina posee forma de mujer y, según se presume, quiere ser neutralizada por las fuerzas del Estado porque, en su delirio narrativo, ha empezado a sugerir datos que contradicen la versión oficial. Los contrarrelatos de la máquina “en mal funcionamiento” se tornan subversivos porque “filtran datos de la realidad” y buscan decir otra cosa inesperada o inadmitida: «No revelaba secretos porque a lo mejor ni los conocía, pero daba señales de querer decir otra cosa distinta de la que todos esperaban» (Piglia 90). Esta idea, desarrollada por Piglia en *Teoría del complot* (2007), aporta una primera línea de interpretación de la ciudad en esta novela como arena de lucha, territorio de enfrentamiento entre fuerzas de control y focos de desorden por medio de relatos que operan saturando imaginariamente el “aparato óptico” impuesto –relato estatal o “ficción de Estado”<sup>3</sup> - y poniendo

---

<sup>2</sup> Esta ambigüedad temporal y la remisión al futuro son los indicadores que le permiten a Reati (2006) incluir a esta obra en un corpus de novelas de anticipación que imaginan un futuro posible para la Argentina transformada por efecto del neoliberalismo y la globalización. Reati destaca en su estudio la condición panóptica de la ciudad como rasgo distintivo de esta visión futura de Buenos Aires.

<sup>3</sup> Según la define Piglia en “Tres propuestas para el próximo milenio (y cinco dificultades)”, la “ficción de Estado” es «una forma cerrada para explicar una red social com-

de manifiesto su carácter relativo y arbitrario. Podría pensarse incluso que a través de este argumento la novela hace efectiva la confabulación que los personajes de *Museo de la novela de la Eterna* (1967) de Macedonio Fernández (autor) habían pergeñado para conquistar Buenos Aires.

En líneas generales, *La ciudad ausente* plantea una oposición entre espacios claramente diferenciados. Por una parte, el mundo urbano a través de la metáfora de la ciudad, donde se emplazan el Hotel Majestic “en Piedras y Avenida de Mayo”, el Museo “en una zona apartada de la ciudad, cerca del parque y atrás del Congreso” y la Clínica –en otra ciudad: “un instituto en La Plata” o en el barrio de Belgrano–. Por otra parte, aquellas zonas periféricas que funcionan como exterioridad del mundo urbano, a través de las metáforas del Pueblo (en el partido de Bolívar, Provincia de Buenos Aires) y de la Isla, ubicada en el delta del Tigre, cuya descripción mitificada aparece en uno de los relatos intercalados (“La Isla”). La indagación del héroe se orienta centrífugamente desde ese mundo urbano conocido hacia esos ámbitos alejados: el pueblo anegado por la pampa y la isla incierta en el amplio delta, con un regreso del narrador, al final de la novela, al Museo ya clausurado en la ciudad, donde la voz sin tiempo de la máquina repite incesantemente argumentos de historias pasadas y por venir. Las cuatro partes en las que se divide la novela marcan también las instancias de este recorrido (“El encuentro”, “El Museo”, “Pájaros mecánicos” y “En la orilla”), conforme el héroe avanza en su investigación y va desenmarañando el nudo de relatos generados por la máquina. La contraposición entre ámbitos se representa, fundamentalmente, a partir de metáforas que podríamos ubicar, según nuestra clasificación, entre aquellas del hogar o adentro cultural (la ciudad) y las del afuera o más allá (el pueblo y la Isla).

A su vez, podríamos remarcar el carácter complejo de esa zona de adentro que se muestra en la novela como un territorio en el que se disputan los sentidos y las funciones de los lugares. La ciudad aparece como un terreno de choque entre fuerzas represivas que intentan hegemonizar la versión estatal, por una parte, y relatos alternativos, por otra, que mediante infiltración imaginaria sugieren datos negados en esa representación. Es a partir de esa disputa que cobra relevancia

---

pleja y contradictoria. Son soluciones compensatorias, historias con moraleja, narraciones didácticas y también historias de terror» (Piglia, 2001b: 25). En contraposición, los “contra-relatos” son el contra-rumor, pequeñas historias, ficciones anónimas, microrrelatos, testimonios que se intercambian y circulan.

toda una dimensión ausente de la ciudad, solapada conflictivamente con el modelo regular al que aspira la imaginación hegemónica del Estado y cuyo efecto fundamental es generar cierto margen de frontera o umbral. Así, podemos enumerar una serie de lugares cuya ambigüedad proviene precisamente de su inserción en esta zona de tensión, aunque queden afiliados a una u otra de las fuerzas a las que aludíamos antes: el Hotel Majestic con la pista que aporta Lucía Joyce sobre el paradero del sereno/gánster Fuyita; el Museo donde está expuesta la Máquina; el bar de Retiro y el hotel en la calle Tres Sargentos donde Junior se cita con Julia Gandini; el centro de documentación y reproducción del Museo de la Novela en las galerías de la estación subterránea 9 de Julio, regentado por Ana Lidia; la Clínica del Dr. Arana en La Plata o Belgrano.

Como puede apreciarse, cada uno de esos lugares se asocia a un personaje que abre una nueva dimensión en la investigación de Junior. Esa secuencia se corresponde además con cierta estructura gradual de adquisición de experiencias y construcción de conocimiento por parte del héroe, lo que justifica el hecho de que las consideremos instancias sucesivas de *umbral*, orientadas centrifugamente hacia el afuera o más allá, aunque esa trayectoria presuntamente de “conquista” deba ser reevaluada al final de la novela como una de “repliegue” y de viaje circular: Museo-Pueblo-Isla-Museo.

De hecho, lo que contribuye a la caracterización de esas instancias bajo la figura metafórica de “umbrales” es la serie de relatos que Junior va topándose durante su indagación, operando como pórticos sucesivos que señalizan el camino del héroe. Esos relatos, nueve en total (uno en la sección “El Encuentro”, cinco en “El Museo” y tres en “Pájaros mecánicos”, sin contar el largo monólogo de la Máquina en la sección final “En la Orilla”), se intercalan en la propia aventura del periodista como mensajes que los distintos informantes (ayudantes) le entregan y que pasan a constituir la materia prima de su investigación: «Pasó dos días metido en su cuarto.

Revisó otra vez toda la serie de relatos. Había un mensaje implícito que enlazaba las historias, un mensaje que se repetía» (Piglia 103). Siete de esos relatos tienen títulos específicos y uno está separado con espacio de interlineado, es decir que los textos están visiblemente disociados del relato de la aventura de Junior. Guardan con ella una doble orientación: explicar algunas de las intuiciones del héroe y sugerir, a la vez, su próximo movimiento. Según el orden en que aparecen, son: “La grabación” (2004: 33-40), “El gaucho invisible” (45-48),

“Una mujer” (50-51), “Primer amor” (52-54), “La nena” (55-62), “Los nudos blancos” (70-86), el relato referido por Junior de “Stephen Stevensen”, aquel otro que narra la llegada de Russo al pueblo de Bolívar (114-120) y, por último, “La Isla” (123-146).

Las tensiones en el plano argumental se complementan con el mapa de personajes que sostienen la disputa ciudad –no ciudad (pueblo e isla) y, dentro de esa zona urbana, relato estatal– contrarrelatos. En primer lugar, la figura central del héroe, quien por su particular afinidad con los relatos de la máquina encabeza el proceso de investigación. En su recorrido por la urbe podríamos reconocer una serie de ayudantes definidos: su editor en el diario *El Mundo*, Emilio Renzi; y Ana Lidia, encargada del Archivo del Museo de la Novela en Buenos Aires; y otro grupo de ayudantes ocasionales que son los informantes con los que va tomando contacto de manera concatenada: telefónicamente con la mujer que lo confunde con otra persona (Julia Gandini); Lucía Joyce, la bailarina venida a menos; Fuyita, el sereno-gánster japonés que cuida el Museo. Fuera de la ciudad, Junior encuentra a Carola Lugo, cuidadora del Museo de Bolívar, y al ingeniero Russo.

Frente a ellos, el personaje oponente es el Estado (y su metonimia, la Policía), colectivo aludido continuamente a través del pronombre de tercera plural que llega a concretizarse en la figura del Comisario que detiene a Julia e interroga a Junior (2004). En la puja de esas zonas contrapuestas, el Estado aparece como agente represivo que intenta imponer su versión como único sentido de realidad: «La policía –dijo [el comisario]– está completamente alejada de las fantasías, nosotros somos la realidad y obtenemos todo el tiempo confesiones y revelaciones verdaderas. Solo estamos atentos a los hechos. Somos servidores de la verdad» (2004: 101).

La máquina aparece en esta cartografía de personajes como un elemento polivalente. Por una parte, es un autómata regulado por leyes mecánicas aunque animado (a diferencia del pájaro mecánico en el Pueblo) por la memoria y experiencia humanas de Elena Obieta. Por otra, posee una condición pasiva de objeto buscado por el héroe, a la vez que una propiedad activa de motor narrativo de la red de relatos por la que se desplaza el protagonista y los demás personajes. La imagen más certera sea quizá la de *axis mundi* o fuente cósmica desde la cual emanan relatos posibles para explicar la realidad. La lucha escenificada en la novela se desarrolla, entonces, en torno al control de esas emanaciones y,

por lo tanto, sobre la potestad para interpretar el sentido y la orientación de esa fuerza motriz. Existe, sin embargo, un desplazamiento importante en la obra que imposibilita asociar la fuerza motriz con el objeto-máquina en el Museo, pues, como explica Russo a Junior, la verdadera estrategia del artefacto consiste en explotar su capacidad expansiva y proliferante, antes que constituir un foco de desobediencia centralizado: la máquina es imposible de desactivar porque se desplaza continuamente por contagio a lo largo de toda la cadena dialógica, haciendo vana la pregunta sobre un presunto enunciado original. La clausura del Museo, al final de la novela, y la imagen del artefacto solitario y bajo vigilancia (monitoreada acaso por científicos japoneses), contrasta con el largo monólogo de la Máquina en el que vuelven a confluir algunos nudos argumentales de los relatos intercalados. La virtud del artefacto aparece así mostrada en toda su magnitud: su capacidad constante de generar puntos de fuga narrativos y lograr reconectarlos en una trama común.

Para Renzi, las emisiones de la máquina son «historias como fuera del tiempo que empiezan cada vez que uno quiere» (Piglia 12).<sup>4</sup> Incluso el funcionamiento general del artefacto se equipara al suceso de aquel profesor húngaro emigrado, Lazlo Malamüd, experto en José Hernández, a quien Renzi le daba clases de español con miras a superar un examen: «Siempre pensé que ese hombre que trataba de expresarse en una lengua de la que solo conocía su mayor poema, era una metáfora perfecta de la máquina de Macedonio. Contar con palabras perdidas la historia de todos, narrar en una lengua extranjera» (17). En esta tensión constitutiva de la máquina entre una extranjería que delata la filiación del artefacto a la zona del afuera, y su propiedad omnicomprendensiva, global, que la afirma como instrumento del adentro, se dirime su papel fronterizo y nómada entre zonas de la cultura. Esta ambigüedad funcional también afecta su caracterización en la arquitectónica novelesca, pudiendo ser considerado tanto personaje como objeto a ser recuperado y conocido por el héroe, es decir, abriendo la doble posibilidad argumental de que el momento de llegada heroica se resuelva en términos de un encuentro con la mujer/diosa, a la vez que en un acceso a la revelación.

---

<sup>4</sup> En este punto, Renzi equipara las emisiones de la máquina con las cintas de audio que Perón enviaba desde su exilio en España, transmisiones demoradas cuya impresión de distancia se acentuaba por el desgajamiento que mostraban con el presente de los acontecimientos al momento de ser escuchadas. Hay sugerida quizá, detrás de esta comparación, una evaluación acerca de la función política de las emisiones de la máquina que Renzi asocia a la resistencia peronista, función confirmada luego por Russo.

La imagen resultante es la de una auténtica encrucijada de relatos, intersección conflictiva entre versiones disímiles que remiten a la imagen de constelación que hemos sugerido para pensar el estado mítico de una cultura. En este sentido, la novela de Piglia reproduce, en otra escala y a nivel argumental, un panorama de ese estado mítico a partir de la oposición de sentidos de realidad representados bajo la forma de relatos. Esta interpretación se justifica claramente al abordar uno de los conceptos fundamentales de la obra que orienta su lectura en clave mítica: la existencia de los “nudos blancos”.

## 2. Nudos blancos

La designación aparece como título de uno de los relatos que recopila Junior. Allí se define a los “nudos blancos” como el núcleo primigenio de toda narración, inscriptos en el cuerpo de los seres vivientes. La primera definición de “nudo blanco” es enunciada por uno de los colaboradores científicos del régimen represivo, vinculada al cometido autoritario del Estado de imponer su criterio como mito rector de toda la sociedad:

Hay que actuar sobre la memoria –dijo Arana. Existen zonas de condensación, nudos blancos, es posible desatarlos, abrirlos. Son como mitos –dijo–, definen la gramática de la experiencia. Todo lo que los lingüistas nos han enseñado sobre el lenguaje está también en el corazón de la materia viviente. El código genético y el código verbal presentan las mismas características. A eso lo llamamos los nudos blancos. Los neurólogos de la Clínica pueden intentar la intervención, habrá que actuar sobre el cerebro (Piglia 75).

La segunda definición proviene de los actores en contra del régimen que se mueven subrepticamente por los pasadizos de la ciudad:

En el sótano del Mercado, en un laboratorio alumbrado con una lámpara roja, Grete Müller revelaba las fotos que había sacado esa noche en el acuario. En el caparazón de las tortugas se dibujaban los signos de un lenguaje perdido. Los nudos blancos habían sido, en el origen, marcas en los huesos. El mapa de un lenguaje ciego común a todos los seres vivos. [...] A partir de esos núcleos primitivos, se habían desarrollado a lo largo de los siglos todas las lenguas del mundo. Grete quería llegar a la isla,

porque con ese mapa iba a ser posible establecer un lenguaje común. En el pasado todos habíamos entendido el sentido de todas las palabras, los nudos blancos estaban grabados en el cuerpo como una memoria colectiva (Piglia 85-86).

Más allá de los fines específicos de cada personaje (dotar de mayor eficiencia a la maquinaria de tortura y confesión, en el caso de Arana; utópicos, en el caso de Müller, que busca desarticular la maldición babélica que pesa sobre la intercomprensión), los nudos blancos se asocian a una gramática remota y profunda de la experiencia humana que regula el funcionamiento mismo de la cultura, imagen que coincide punto por punto con aquella que hemos propuesto del mito como constelación que regula las producciones culturales. Esta equivalencia, que la novela plantea de manera explícita, reafirma la posición central de la máquina como eje vertebrador de la trama a partir de su relación con esta gramática mítica o de nudos blancos en la base de todos los relatos. De hecho, la máquina aspira a participar activamente en ese entramado, infiltrar imaginariamente la realidad por saturación:

Tienen todo controlado y han fundado el estado mental, dijo Russo, que es una nueva etapa en la historia de las instituciones. El Estado mental, la realidad imaginaria, todos pensamos como ellos piensan y nos imaginamos lo que ellos quieren que imaginemos. [...] después de años y años de tortura sistemática, de campos de concentración destinados a hacer trabajar a los arrepentidos en tareas de información, han triunfado en todos lados y nadie se los va a infiltrar, solo es posible crear un nudo blanco y empezar de nuevo (Piglia 155).

El mapa de cruce incesante de relatos se espeja así en los nudos blancos, metáfora de una red sináptica de conexiones secretas que es preciso descifrar y que confieren un sentido presente y un espesor histórico a todos los fenómenos de la cultura. La distinción reconocible en la novela entre ciudad/no ciudad, que especifica aquella oposición general entre afuera y adentro cultural, debe ser reinterpretada entonces al calor de este entramado de nudos que delata la existencia de una gramática de unidades discretas para representar la experiencia humana. El modo particular en que los personajes se relacionan con esos mitos-nudos blancos constituye el principio básico en la delimitación de los espacios reconocidos en la novela. La interacción entre los dos lenguajes constitutivos de la cultura según Lotman, la lengua natural y el espacio, aparece condensada

metafóricamente aquí a través de esta conexión de nudos blancos con lugares concretos dentro y fuera de la ciudad: cada espacio administra las claves de interpretación de uno de esos elementos de la gramática profunda humana, a la vez que cada nudo blanco necesita un espacio para materializarse y persistir. La ciudad requiere de su no ciudad (y viceversa) para poder descifrarse mutuamente y existir, porque a través de ellas se despliega toda una constelación mítica movilizadora por la máquina de Macedonio.

La existencia de esas zonas en conflicto delata la vitalidad misma de la cultura, su dinámica de interacciones que aseguran la sinapsis entre textos y la persistencia de una serie de elementos cristalizados que, concatenados narrativamente bajo una forma dominante, pueden llegar a ser percibidos por una cultura como unidades discretas de una gramática de la experiencia. En torno a esta tensión de ciudades, la presente y la ausente (es decir, invisible, cifrada, anudada), se desenvuelve la cartografía mítica que propone esta novela de Piglia.

Queda claro que para los primeros, “desanudar” y “abrir” los nudos blancos traduce metafóricamente la tortura y demás metodologías de control reunidas bajo una misma retórica médico-quirúrgica, tristemente célebre en la última dictadura militar.

Para los agentes del complot, sin embargo, los nudos blancos representan la senda hacia un lenguaje perdido, una lengua común a todos los seres vivos grabada en el cuerpo de los seres como una memoria colectiva (Piglia 85-86). Es decir, son relatos-nudo sobre los cuales se edifica un proceso de memoria contrario al de la represión. “Desanudar” aquí implica recorrer los relatos e internarse en ellos en busca de las claves remotas de desciframiento para reconstituir la memoria del conjunto. Los nudos blancos representan la potencialidad memorística de una cultura, su dimensión virtual o invisible que se delata como ausencia antes que como inexistencia o vacío. *La ciudad ausente*, en este sentido, es el territorio de narraciones proliferantes que descubre el héroe en el reverso mismo de la represión.

A partir de la novela de Piglia podríamos pensar al “nudo blanco” como la huella de una ausencia que remite a otro lugar o lo que vendría a ser lo mismo, la existencia en todo proceso de memoria de un lugar metafórico que se expande en el preciso momento en que es visitado. De esos nudos emergen los relatos de la máquina en *La ciudad ausente*, del mismo modo que el mito funciona como

relato-nudo para la memoria cultural: en el preciso momento en que creemos haber rozado el mito, nos encontramos con un amplio espectro de sentidos, una mancha imprecisa que difiere el sentido, lo expande, lo desplaza.

Pero además de metafórico, todo “nudo blanco” es mítico porque reproduce sinópticamente la cartografía de la cultura en su conjunto y porque, según la novela, se condensa allí la gramática de la experiencia humana. El mito también es una zona de condensación de la experiencia humana que se expande, colisiona o se desplaza en ese sistema cosmológico que imagina Lotman para describir la dinámica (explosiva) de toda cultura. Traducir el mito implica, por lo tanto, la dilatación de un nudo de memoria que, paradójicamente, se reinventa en el momento en que es descifrado.

Lotman y Uspenski afirman que “comprender la mitología es recordarse”. Los nudos blancos, aquellos que sustentan los relatos de la máquina en la novela de Piglia nos demuestran que comprender la mitología también significa reinventarse.

## Referencias bibliográficas:

- Durand, Gilbert. *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1971.
- Hartog, François. *Memorias de Ulises. Relatos sobre la frontera en la antigua Grecia*. Bs. As.: FCE, 1999.
- Lotman, Iuri. *Cultura y explosión*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- \_\_\_\_\_. “El arte canónico como paradoja informacional”, en *La Semiósfera I*. Madrid: Cátedra, 1996, pp. 182-189.
- Lotman, Iuri y Mints, Zara. “Literatura y mitología”, en *La Semiósfera I*. Madrid: Cátedra, 1996, pp. 190-213.
- Lotman, Iuri y Uspenski, Boris A. “Mito, nombre y cultura”, en *La Semiósfera III*. Madrid: Cátedra, 2000, pp. 143-167.
- Montesperelli, Paolo. *Sociología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.
- Piglia, Ricardo. “Tres propuestas para el próximo milenio (y cinco dificultades)”, en Piglia y Rozitchner. *Tres propuestas para el próximo milenio (y cinco dificultades) - Mi Buenos Aires querida*. Buenos Aires: FCE, 2001.
- Piglia, Ricardo. *Teoría del complot*. Buenos Aires: Mate, 2007.
- \_\_\_\_\_. *El último lector*. Barcelona: Anagrama, 2005
- \_\_\_\_\_. *La ciudad ausente*. Buenos Aires: Seix Barral, 2004
- Reati, Fernando. *Postales del porvenir: La literatura de anticipación en la Argentina neoliberal (1985-1999)*. Buenos Aires: Biblos, 2006.
- Savater, Fernando. *La tarea del héroe*. Barcelona: Destino, 1992.
- Villavicencio, Manuel. *Ciudad tomada y ciudad ausente. Los paradigmas del imaginario urbano en la narrativa latinoamericana*. Quito: Universidad de Cuenca, 2011.

---

## Literatura y política. Cómo leer el antiperonismo de Cortázar

Literature and Politics.  
How to read Cortazar's anti-Peronism

**Rogelio Demarchi**

Universidad Nacional de Córdoba y CONICET (Argentina)  
e-mail: rogeliodemarchi@arnet.com.ar

### Resumen

La lectura del antiperonismo en la obra de Cortázar fue sugerida por Juan José Sebreli y ampliada por Andrés Avellaneda, pero puesta en duda o reconfigurada por David Viñas, Ricardo Piglia y Carlos Gamerro, entre otros. La propuesta de este artículo es volver sobre la cuestión a través de una serie literaria no restringida a la primera parte de su obra, como suele ser habitual en la discusión, sino con una ampliada hasta *Libro de Manuel*. Así se advierte, primero, que, en un importante segmento de sus ficciones, el antiperonismo de los primeros textos no desapareció sino que se enmascaró y se volvió de difícil lectura por un efecto combinado de su compromiso con la Revolución Cubana y su crítica a la pequeña burguesía; y, segundo, que resurge en su novela política de los 70.

**Palabras clave:** literature argentina, Julio Cortázar, Literatura y política, Peronismo.

### Abstract

Reading the anti-Peronism in Cortazar's work was suggested by Juan José Sebreli and extended by Andres Avellaneda, but questioned or reconfigured by David Viñas, Ricardo Piglia and Carlos Gamerro, among others. The purpose of this article is to revisit this issue through a literary series, not restricted to the first part of his work but with an enlarged review until his *Libro de Manuel*. It is noticed, on the one hand, that in an important segment of their fictions, the

anti-Peronism of the first texts did not disappear but was masked and became difficult to read due to the combined effect of its commitment to the Cuban Revolution and his critique of petty-bourgeoisie; and on the other hand, that it reappears in his political novel of the 70s.

**Keywords:** Argentinian Literature, Julio Cortázar,/ Literature and Politics, Peronism.

Recibido: 11: 01: 2015

Aceptado: 26:02:2015

\*\*\*

1. La hipótesis que formula Juan José Sebreli en 1964 es esta: «Un cuento de Julio Cortázar, *Casa tomada*, expresa fantásticamente, aunque el autor no se lo haya propuesto, esta angustiada sensación de invasión que el cabecita negra provoca en la clase media» (Sebreli 104).

Apenas revisada –algo de lo que supo quejarse David Viñas, aunque él tampoco analizaba a fondo la cuestión, en *De Sarmiento a Cortázar* (1971)–, esta hipótesis tuvo que esperar hasta el estudio de Andrés Avellaneda, publicado en 1983, para encontrar alguien que la corroborase.

Avellaneda advierte en los cuentos de la primera etapa el ideograma de *la invasión*, cuyo funcionamiento o despliegue se explica de la siguiente manera:

el ingreso de lo extraño a la manera de una invasión; la descomposición del mundo de lo concreto-trivial-familiar-común donde esa invasión irrumpe; el intento, por parte de los personajes, de adaptarse a lo anormal y extraño que invade, sin intención de explicarlo o conocerlo. Predomina la incertidumbre respecto de las causas y del desenlace. Lo que queda magnificado es pues el concepto mismo de invasión y de defensa infructuosa, repliegue, aceptación e inevitabilidad (Avellaneda 99).

Y relaciona este ideogema con el tiempo en que fueron escritos esos relatos: «La influencia de la situación político-social argentina sobre los primeros textos de Cortázar parece evidente» (Avellaneda, 1983, 100). Por “primeros textos” no debe entenderse solo los cuentos de *Bestiario* (1951), sino también otros escritos, previos –como *Los reyes* (1949)– y posteriores –como *Final del juego* (1956) –, aunque tal vez la serie podría ampliarse hasta la primera mitad de la década de 1960 y alcanzar como mínimo hasta *Los premios* (1960) y *Rayuela* (1963) (cfr., Avellaneda, 1983: 100-101).

Tras la muerte de Cortázar, en 1984, y hasta hoy, el corpus de su obra se ha ampliado considerablemente y, sin embargo, nadie ha vuelto a revisar la hipótesis de Avellaneda... salvo Carlos Gamerro, en un pequeño artículo incluido en la historia de la literatura argentina que dirigió Viñas. Y lo que hace Gamerro, al seguir de cerca una opinión de Piglia (1993), es invalidar el trabajo de Sebrelí y de Avellaneda. Pero al hacerlo comete errores metodológicos y teóricos.

El error metodológico: su lectura de Sebrelí es errónea, está recortada (como Piglia, no cita el pensamiento original de Sebrelí sino una versión “retocada” para una reedición de su libro), y sostiene que la interpretación política, para ser válida, debiera agotar la totalidad del cuento, cuando no era esa la intención inicial, ya que se señalaba algo que podía estar en un relato aunque su autor no se lo hubiese propuesto (Gamerro, 2007: 44-46).

El error teórico: sostiene que si el escritor tiene «sentimientos y valores personales» antiperonistas, «eso es asunto suyo» (Gamerro, 2007: 51), cuando la ideología de un artista, en tanto esté presente en su obra, es un componente de la obra y es analizable como tal.

Por lo tanto, me propuse retomar la hipótesis de Sebrelí, ampliada por Avellaneda, y leer desde ella los textos de Cortázar desde los tiempos de publicación de “Casa tomada” y la escritura de *Divertimento* –los años cuarenta– hasta la edición de *Libro de Manuel*, en 1973. Si el punto inicial es el indicado por Sebrelí, el punto final es la novela política de Cortázar, porque la presencia de Andrés Fava nos devuelve al personaje de *El examen*, una novela escrita hacia 1950 pero publicada póstumamente.

Mi hipótesis es que (1) Cortázar siempre fue antiperonista, y ese antiperonismo se puede leer en una parte importante de la obra producida en ese periodo; pero

(2) a partir de los años sesenta, ese antiperonismo queda enmascarado (a) porque el empantanamiento de la situación política argentina lo hace tomar distancia de los actores políticos que representan la opción antiperonista –a los que entonces también critica– y (b) porque su posicionamiento a favor de la Revolución Cubana y su opción por el socialismo lleva a pensar que ha dejado de ser “anti”.

2. El ideologema marcado por Avellaneda, con su esquema básico “invasión –impotencia (del *nosotros/yo*)– huida”, está presente, a lo menos, en cinco cuentos de *Bestiario* (1951), “Casa tomada”, “Ómnibus”, “Cefalea”, “Bestiario” y “Las puertas del cielo”; dos cuentos de *Final del juego* (1956), “Las ménades” y “La banda”; y un cuento de *Las armas secretas* (1959), “Cartas de mamá”, que, a su manera, reformula el final de “Las puertas del cielo”.

Por razones de espacio, de todos ellos solo analizaré aquí “Casa tomada”, porque es donde nos coloca Sebrelí. El título y la primera oración anuncian y encuadran el relato: «Nos gustaba la casa porque aparte de espaciosa y antigua (hoy que las casas antiguas sucumben a la más ventajosa liquidación de sus materiales) guardaba los recuerdos de nuestros bisabuelos, el abuelo paterno, nuestros padres y toda la infancia» (Cortázar, 2013.a: 131).

El verbo en pasado determina que ya no se tiene eso que gustaba, que algo puso en crisis esa posesión, y rompió además los vínculos que los unía con el pasado. Eso no solo les pasa a *ellos*, sino también a *otros* como *ellos*: *las* casas antiguas sucumben, porque ya no valen como tales sino como materiales. Hay, entonces, un cambio de época muy fuerte: cambió el sistema, la forma de vida, etcétera.

El *nos* remite a dos hermanos solteros que viven juntos y simbolizan, en sí mismos, un final de época: han cumplido los cuarenta años y no tienen descendencia, de modo que la familia se *clausura*, dice el texto, se terminará con la muerte de ambos. Pertenecen a la clase alta, son ricos y tienen la vida asegurada porque, como dice el giro coloquial que usa el narrador, «no necesitábamos ganarnos la vida, todos los meses llegaba la plata de los campos y el dinero aumentaba» (Cortázar, 2013.a: 132). La casa es grande: puertas de roble, sala con gobelinos, zaguán con mayólica, un ala da a la (distinguida) calle Rodríguez Peña.

El varón parece un alter ego de Cortázar: le interesa la literatura francesa, la busca vanamente en las librerías porque «desde 1939 no llegaba nada valioso a la Argentina» (Cortázar, 2013.a: 132), marca que señala a la Segunda

Guerra Mundial pero también a los cuarenta y por lo tanto a la emergencia del peronismo. Sus libros, curiosamente, están en la primera parte de la casa que es tomada por los invasores, a quienes no ven en ningún momento, pero siempre los oyen porque son ruidosos. ¿Es excesivo pensar que los invasores, en el cuento, toman primero la biblioteca porque a lo primero que renuncia Cortázar, en la realidad, por antiperonista, es a sus cátedras mendocinas de, casualmente, Literatura Francesa?

Ellos se refugian, entonces, en un sector de la casa y se las ingenian —ella tejiendo, él revisando la colección de estampillas del padre— para «matar el tiempo» y no pensar: «Estábamos bien, y poco a poco empezábamos a no pensar. Se puede vivir sin pensar» (Cortázar, 2013.a: 135).

Pero los invasores avanzan y ocupan nuevas partes de la casa, así que el varón toma la decisión de huir y se lo comunica imperativamente a su hermana. Son las once de la noche: «Antes de alejarnos tuve lástima, cerré bien la puerta de entrada y tiré la llave a la alcantarilla. No fuese que a algún pobre diablo se le ocurriera robar y se metiera en la casa, a esa hora y con la casa tomada» (Cortázar, 2013.a: 136).

En otras palabras, la situación se ha tornado irreversible, y nadie estaría en condiciones de enfrentar a los invasores para recuperar el dominio de la casa.

“Axolotl”, de *Final del juego* (1956), podría funcionar como una parábola que enseña lo que puede pasarle al que es diferente y no puede huir porque algo del orden de la fascinación lo retiene, de modo que refuerza un punto clave del ideograma de la invasión: la única salida es huir, escapar.

Sobre “Torito”, también de *Final del juego*, Fabricio Forastelli (2012) se ha preguntado si la lengua de esa cultura subalterna identifica al peronismo y, de ser así, qué hace Cortázar al escribir con ella. Respondo: si “Torito” exuda peronismo, solo puedo hacerlo como un punto intermedio entre “Las puertas del cielo” y *Los premios* (1960). En aquel cuento, Hardoy sabía que Celina estaba del lado de los monstruos, pero no la *hace hablar*; en la novela, se pone a prueba la capacidad de los monstruos de viajar, de interactuar con los demás. Si se puede decir que al boxeador de “Torito” se lo *escucha*, a los monstruos de la novela se los *ve vivir*. “Torito”, en este sentido, sería un ensayo, una prueba de laboratorio, que sirve, de paso, en tanto el tiempo del relato es previo a la

emergencia del peronismo, para dar cuenta del sujeto social que lo va a sostener como movimiento político cuando entre en *crisis de parto*, en setiembre-octubre de 1945. Porque en la cultura que el peronismo construirá, ese boxeador, que pudo haber conocido alguna vez la efímera victoria que da el ring, pero mucho sabe de la cotidiana y constante derrota que marca la vida de tantos argentinos, será su héroe trágico. En consecuencia, en “Torito”, Cortázar opera como un arqueólogo: muestra de dónde viene y en dónde se sostiene el peronismo. De hecho, en una carta de 1954, afirmó que a este cuento «lo creo más un documento que otra cosa» (Cortázar, 2012.a: 501).

Si esa cadena es posible, acaso entre “Torito” y *Los premios* corresponda ubicar a “El móvil”, otro cuento de *Final del juego*, porque relaciona personajes de los “bajos fondos” porteños con la política e impugna a los políticos sin hacer distinciones partidarias: al no precisar el color partidario del gobierno que designa al “primer asesino” (Lamas) en la embajada ni el del comité que frecuenta el “segundo asesino” (el narrador), los iguala en una forma negativa de ejercer el poder. En este sentido, “El móvil” inaugura una microserie dentro de la macroserie y hay que saber leerla como tal: el antiperonismo deja de estar visible, y lo que ahora se puede observar es una crítica más sistémica a la política argentina.

3. Sobre *Los premios*, María José Punte (2007) ha afirmado que las clases bajas, «la clientela particular del peronismo», aparecen retratadas con «una imagen más risueña, es decir, sin la virulencia de otros textos como “Las puertas del cielo” o “La banda”». Su retrato «raya en lo grotesco», pero «la imagen transmitida es mucho más simpática si se compara con la visión que se da de la pequeña burguesía». Y aquí está la novedad: «La crítica de la novela apunta más bien a la actitud acomodaticia, oportunista y mezquina de la pequeña burguesía».

Lo que Punte no puede advertir es que eso no implica que Cortázar haya dejado de ser antiperonista; por el contrario, su grotesco retrato de la base del peronismo demuestra que sus críticas a esa ideología siguen vigentes. Lo que pasa es que ahora se atreve a criticar simultáneamente al antiperonismo, representado en esa pequeña burguesía.

En otras palabras, lo que vienen a decir las ficciones de esta microserie es que políticamente no hay salida, porque el antiperonismo, en la práctica (del poder), se ha mostrado tan detestable como el peronismo.

En las ficciones de Cortázar previas al “giro cubano”, los personajes que son más o menos conscientes de esa encerrona buscan, con angustia, una alternativa y no la encuentran. Esto se advierte hasta en *Rayuela* (1963), aunque la acción se sitúa en París y en los cincuenta; Oliveira dice: «yo siento que mi salvación, suponiendo que pudiera alcanzarla, tiene que ser también la salvación de todos, hasta el último de los hombres. Y eso, viejo... Ya no estamos en los campos de Asís, ya no podemos esperar que el ejemplo de un santo siembre la santidad, que cada gurú sea la salvación de todos los discípulos» (Cortázar 474). Otro ejemplo son los cronopios, que encontrarán la alternativa en Cuba, pero tiempo después, en *La vuelta al día en ochenta mundos* (1967), no en su libro, *Historia de cronopios y de famas* (1962). (Volveré sobre el tema cuando analice el antiperonismo de *La vuelta al día...*, que es donde, podría decirse, los personajes de Cortázar recuperan su *certidumbre política*.)

Esa incertidumbre también está presente en *Todos los fuegos el fuego* (1966), donde parece regresar, aunque ligeramente transformado, el ideologema de *la invasión*. Si el esquema básico de este ideologema colocaba al peronismo como el invasor y a los sectores acomodados de la sociedad como los invadidos, en “La salud de los enfermos” y en “La señorita Cora”, la segunda parte de esa fórmula se reitera: el estatus y la ideología de ambas familias se puede demostrar con numerosas marcas textuales. Pero el desencadenante del malestar que representa a la invasión no es externo sino interno, y conduce a la muerte, otra forma de decir que no hay escapatoria.

Algo similar, aunque con un andamiaje literario más complejo, sucede en “El otro cielo”, cuyo narrador se mueve en dos espacios y tiempos diferentes: por un lado, París, en la época de la Guerra Franco-Prusiana de 1870; por otro lado, Buenos Aires, en la época de la Segunda Guerra Mundial. El relato se cierra con las elecciones argentinas de febrero de 1946 en el horizonte inmediato, vistas por el narrador desde su apatía política: «me pregunto sin demasiado entusiasmo si cuando lleguen las elecciones votaré por Perón o por Tamborini, si votaré en blanco o sencillamente me quedaré en casa tomando mate y mirando a Irma y a las plantas del patio» (Cortázar, 2013.b: 322). En otras palabras, no lo entusiasma el peronismo ni el antiperonismo, y hasta le da lo mismo votar en blanco que no ir a votar. Es claro que no está a favor del gobierno militar porque lo califica como una dictadura, pero no se siente representado por ninguna de las opciones políticas hasta el extremo de no sentirse convocado por el democrático acto de ir a votar. Vale anotar al margen que las cartas demuestran que Cortázar,

en aquellas elecciones, participó en actos de campaña de la fórmula Tamborini-Mosca y estaba convencido de que Perón no podía ganar si las elecciones eran “limpias” (*cf.*, entre otras marcas de su antiperonismo, Cortázar, 2012.a: 237-238, 242, 264, 274).

4. Antes de avanzar hacia el final de los sesenta, es necesario volver al final de los cuarenta de la mano de los textos póstumos. El Insecto, protagonista de *Divertimento* (1949), es “el doble” de Andrés Fava, protagonista de *El examen* (1950) y *Diario de Andrés Fava* (desprendimiento de la novela anterior), que es el alter ego de Cortázar, algo que él reconoce en una carta de 1974 (Cortázar, 2012.d: 458). Como se dice en matemáticas, si A es igual a B, y B es igual a C, C es igual a A: fundamentalmente, los tres son o quieren ser escritores, son cultos, gustan del jazz y son antiperonistas.

Las marcas políticas del presente de *Divertimento* son principalmente dos. La primera señala la articulación del grupo de amigos: «La Facultad juega un papel raro en esto, es el eje de donde parten los radios yo-Dinar [*el Insecto y Laura*] y yo-Vigil-Renato [*el Insecto, Jorge y Marta, Renato*]. A Laura la conocí como estudiante, a Renato como fugitivo de la justicia, refugiado en una vieja sala de mayordomía cuando los jaleos de 1945. Los Vigil estaban con él y eran de otra Facultad, pero la coincidencia en nuestro antifarrelismo nos puso a todos en la misma sala [...] Nuestra derrota posterior y la servil decadencia que le siguió nos mantuvo juntos pero entregados solamente a nosotros, otra manera de perder el tiempo» (Cortázar, 2013: 52).

Edelmiro J. Farrell fue presidente de facto entre febrero de 1944 y junio de 1946, lo que quiere decir que tuvo que soportar *los jaleos* de mediados de 1945 contra el gobierno militar en general y contra Perón en particular, que para ese entonces acumulaba tres cargos: Secretario de Trabajo y Previsión, Ministro de Guerra y Vicepresidente. La “Marcha de la Constitución y la Libertad”, en septiembre, fue un punto culminante de las protestas. Pocos días más tarde, un sector militar le exigió a Farrell que destituyera a Perón de todos sus cargos. Farrell cedió a las presiones, y la renuncia de Perón abrió la crisis que terminó con el famoso “Peronazo” del 17 de octubre, el llamado a elecciones para febrero de 1946 y el triunfo en ellas de la fórmula Perón-Quijano. Por eso el Insecto habla de una *derrota posterior* y de la *servil decadencia que le siguió*.

La segunda marca política ubica el presente de *Divertimento* en un momento avanzado del gobierno peronista. «La lectura de un discurso del doctor Ivanissevich, emprendida a la hora del desayuno, valió a la literatura los dos “Cantos Argentinos” que escribí en el subte A, y que me parece congruente incorporar en este punto» (Cortázar, 2013: 93).

Oscar Ivanissevich fue Ministro de Educación de Perón entre 1948 y 1950. Antes de eso, fue interventor de la Universidad Nacional de Buenos Aires, pero resulta más lógico pensar que un diario puede haber editado el discurso del ministro que del interventor universitario.

Podría decirse que el concepto central de los poemas es la extrañeza que genera el presente. «Tiempo hueco barato», se lee en el primer verso, y a continuación se caracteriza a ese tiempo a través de «guitarras blandas / [que] se enredan en las piernas / y mujeres sin rostro / sin senos sin pestañas / con el vientre de piedra / [que] lloran en los caminos» [Cortázar, 2013 (1996): 93]. No solamente los instrumentos y las mujeres han perdido su condición. En el ámbito natural, los vientos han girado sin sentido, de modo que «los perros boca arriba / olfatean en vano / un material desnudo / de fragancia y contento» [Cortázar, 2013 (1996): 93-94]. Es, entonces, el tiempo de «una vida sin patria» (Cortázar, 2013: 94).

*Diario de Andrés Fava* (c. 1950), desde su comienzo, es un contrapunto entre la reflexión estética y la ordinaria vida ciudadana que, al mismo tiempo que lo distrae, le confirma a Andrés que es *otra cosa*. La vida es eso que pasa mientras uno está filosofando una estética, podría decir.

Aquí es donde Andrés se presenta como el alter ego de Cortázar: «Nací en el primer mes de la primera guerra, en una ciudad ocupada por las fuerzas de von Kluck» (Cortázar, 1995: 45). En consonancia con ello, Andrés afirma querer escribir el texto antiperonista que escribirá Cortázar (con una ligera variante genérica: *Razones de la cólera* será un libro de poemas):

Si, como enseña Eliot, una emoción sólo puede transmitirse a través de un sistema significativo y correlativo que la recree en el lector, me gustaría escribir una novela que comunicara la cólera. No, ay, una cólera objetivada, en acción. Aquí las razones de la cólera son de tan baja estofa que triunfan por inanidad del contendiente. Lo viscoso encoleriza mejor que la arista: genera una cólera de baja tonalidad, una rabia hipotensa que

se alimenta de discursos oficiales y chismes de palacio, que se desahoga en tacitas de café, recuentos amargos, comparanzas con el tiempo pasado (que fue mejor) (Cortázar, 1995: 109).

A tono con Eliot, en esa *tierra devastada* que es el Buenos Aires peronista, los escritores y los críticos, actores sobresalientes del campo cultural en cualquier lugar del mundo *civilizado*, han sido *abandonados* y, por la ausencia de medios de comunicación independientes, en el futuro nadie sabrá cómo vivieron esos desconsoladores años: «Aquí estamos tan abandonados; ¿cómo se reconstituirá un día el *entourage* de un Molinari? Hace años se practicaba por lo menos el reportaje, que ayudaba a fijar elementos anecdóticos; hoy, sin diarios, sin revistas, sin deseo de conocernos» (Cortázar 4). Más adelante, anota «el desconcierto total» que le causa «esta civilización sin cultura», y advierte que su prosa «es un recuento de muertos, heridos y sobrevivientes de esa batalla», batalla en la que «yo pago el pato» (Cortázar 82-83). La conclusión es inevitable y ya la sabemos, porque repite el ideologema de los textos editados en los cincuenta: «Lo cierto es irse. Quedarse es ya la mentira, la construcción, las paredes que parcelan el espacio sin anularlo» (Cortázar 84).

*El examen* (1950) se abre con una nota del autor que no está fechada. Se inicia de este modo: «Escribí *El examen* a mediados de 1950, en un Buenos Aires donde la imaginación poco tenía que agregar a la historia para obtener los resultados que verá el lector». Y cierra así: «Publico hoy este viejo relato porque irremediamente me gusta su libre lenguaje, su fábula sin moraleja, su melancolía porteña, y también porque la pesadilla de donde nació sigue despierta y anda por las calles» (Cortázar, 2011: 9).

Si bien se lee, hay una percepción política del peronismo que se mantiene a pesar del cambio de tiempo en los verbos: el *ayer* es 1950; el *hoy*, un momento difícil de precisar pero bastante posterior, acaso ligado a alguno de los tantos intentos que hizo Cortázar por publicar la novela. Si el Buenos Aires del primer peronismo se tornaba *irreconocible y propio de una novela* por imperio de la realidad de la época, tiempo después (ese *hoy*) *la pesadilla* peronista que hizo aquello posible seguía activa.

El tiempo y el espacio de la novela son bien claros: 1950, Buenos Aires. El peronismo es lo extraño, que ha invadido la ciudad: una niebla que no es niebla, ya que se vuelve cada vez más densa hasta tragarse la gente y las cosas, y, como

si fuera ácido, las va disolviendo. Hay lugares donde el piso se hunde, no hay luz, se oyen explosiones, hay intentos de saqueos.

Sus jóvenes protagonistas, fundamentalmente, Juan y Clara, Andrés Fava y el cronista, son antiperonistas. Juan y Clara son pareja y están a punto de rendir su último examen en la Casa, una especie de facultad o escuela de Letras (a propósito, hay cartas en las que Cortázar se refiere a la facultad mendocina donde daba clases como “la Casa” (Cortázar, 2012.a: 246). Pues bien, algunas referencias a la Casa sirven para dar cuenta de la situación de crisis que atraviesan la educación y la cultura. Un ejemplo: «En un tiempo en que resultaba difícil dictar cursos interesantes o pronunciar conferencias originales, la Casa servía para mantener caliente el pan del espíritu» (Cortázar, 2013: 14). Otro: Juan afirma, ante la proximidad del examen, que «habría que ser un idiota para creer que se aprende algo en las santas aulas argentinas» (Cortázar, 2013: 24).

Es más, culturalmente, Juan entiende que hay una diferencia abismal entre un *ellos* –la masa peronista, nunca llamada así, de manera explícita, por la novela– y un *nosotros* –los jóvenes con intereses intelectuales y/o artísticos, como Juan y su amigo Andrés–; diferencia que es insalvable y que tiene un fuerte impacto emocional: «Te voy a decir una cosa horrible, cronista. Te voy a decir que cada vez que veo un pelo negro lacio, unos ojos alargados, una piel oscura, una tonada provinciana, me da asco» (Cortázar, 2013: 88).

El hecho que simboliza la brecha que separa a unos de otros es el rito celebratorio al que se presta la masa peronista en Plaza de Mayo, y que tiene por centro a un extraño hueso: «Todo Buenos Aires viene a ver el hueso –dijo [*el cronista*]–. Anoche llegó un tren de Tucumán con mil quinientos obreros. Hay baile popular delante de la Municipalidad. Fijate cómo desvían el tráfico en la esquina. Vamos a tener un calor bárbaro» (Cortázar, 2013: 47).

Pocos párrafos más adelante, se hace una descripción de la multitud como “la-otra-niebla”: «Cruzaron a la plaza bajo los balcones de la Casa de Gobierno. La niebla no resistía allí el calor de las luces y la gente, la otra niebla oscura y parda a ras del suelo. Miles de hombres y mujeres vestidos igual, de gris topo, azul, habano, a veces verde oscuro» (Cortázar, 2013 [1986]: 48).

Ambas nieblas, entonces, han invadido la ciudad para destruirla y para terminar con *ellos*, en un verdadero apocalipsis: «Tengo miedo, Andrés», susurra Clara;

«Armagedón, pensó [*entonces, Andrés*]» (Cortázar, 2013 [1986]: 50). Y en esta *batalla cultural*, ellos serán los que pierdan, por supuesto: en el final de la novela, Andrés anuncia que se irá del país y convence a Juan de que cruce el río con Clara en uno de los botes que, aprovechando la oscuridad, se animan a cruzar a los prófugos al Uruguay, lo que lleva a pensar –como lo ha hecho implícitamente Gamarro [2007: 53]– en la escena inicial de *Amalia* (1855), de José Mármol, cuando los antirrosistas también intentaban huir de Buenos Aires de esa manera.

Aquí hay que tener presente que en el imaginario político-cultural argentino de la época se asoció a Perón con Juan Manuel de Rosas, considerado el “gran tirano” del siglo XIX, de modo que Perón representaba “la segunda tiranía” y replicaba aquella larga lucha –en medio de la cruenta guerra civil argentina– entre civilización y barbarie (*cf.*, Altamirano, 2001). En consecuencia, a los civilizados solo les quedaba la posibilidad de huir por el Río de la Plata hacia Uruguay, como habían hecho en los tiempos de Rosas.

No es la única asociación que hay en estas novelas de Cortázar entre barbarie y peronismo. En ambas, aparece la misma referencia a la historia de Roma. En *Divertimento*, el Insecto sospecha que habrá un futuro en el que será criticada su inacción (entiéndase, su no enfrentar al *invasor*): «Cobardía de la generación del 40, etcétera. Tendremos nuestra buena lavada de cabeza en las historias de la literatura a cargo de algún ecuánime dialéctico. Romanos viendo pasar los bárbaros y demás imágenes bien analógicas» (Cortázar, 2013 [1996]: 94-95). Y en *El examen*, en el intervalo de un concierto en el Teatro Colón, el cronista le pregunta a Juan si cree que la gente que está junto a ellos siente pánico: «No –dijo Juan, mirando los grupos, descubriéndose flaco y despeinado en un espejo–. Son los romanos viendo entrar a los bárbaros, con la diferencia de que no se ve entrar a nadie» (Cortázar, 2013 [1986]: 130-131).

5. Si la presencia de Andrés Fava en *Libro de Manuel* (1973) se convierte en un puente que une al Cortázar de los cincuenta con el de los setenta, los poemas antiperonistas del Insecto, como replican especularmente los de Cortázar –esos poemas sobre la cólera que, *alimentada de discursos oficiales*, el mismo Andrés quería novelizar–, son la otra vía de ese puente y permiten unir el final de los cuarenta con el final de los sesenta, cuando decide incluir a algunos de ellos en *La vuelta al día en ochenta mundos* y firma un contrato para su edición italiana (*Le ragione della collera*) (*cf.*, entre otras cartas sobre el tema, Cortázar, 2012.c: 406-407; y Cortázar, 2012.d: 159 y 206).

Los poemas antiperonistas, por alguna extraña circunstancia sobre la cual los editores y el autor jamás informaron, solo aparecieron en la original edición mexicana de *La vuelta al día en ochenta mundos* (1967) acompañados por una nota que fijaba su escritura en 1950, a excepción del poema titulado “La patria”, que «se agregó en París en 1955» (Cortázar, 1968 [1967]: 195).

En “1950 año del Libertador, etc.”, una amarga mezcla de tristeza y de cólera aflora con cierta carga imperativa: «Llorá, argentino, llorá por fin un llanto / de verdad, cara al tiempo / que escamoteabas ágilmente, / llorá las desgracias que creías ajenas, / la soledad sin remisión al pie de un río, / la culpa de la paz sin mérito, / la siesta de barrigas rellenas de pan dulce» (Cortázar, 1968 [1967]: 196). Si desde el título, el poema remite a la decisión del gobierno peronista de declarar a 1950 el “Año del Libertador” –leyenda que debía estar presente en todos los documentos oficiales–, en homenaje al centenario de la muerte de José de San Martín, el último verso de la cita remite al pan dulce que repartía para fin de año la Fundación Eva Perón, junto con botellas de sidra.

En “La patria”, el *yo poético* expresa el amor que siente por su país. Un amor resentido, el amor del que se sabe y se reconoce diferente: *yo* quiero a la misma patria que quieren *ellos*, pero *yo* no la quiero por lo que *ellos* la quieren:

Te quiero, país tirado más abajo del mar, pez panza arriba, /  
pobre sombra de país, lleno de vientos, / de monumentos y espamentos,  
/ de orgullo sin objeto, sujeto para asaltos, / escupido curdela inofensivo  
puteando y sacudiendo banderitas / repartiendo escarapelas en la lluvia,  
salpicando / de babas y estupor canchas de fútbol y ringsides. / Pobres  
negros (Cortázar, 1968 [1967]: 197).

La declaración amorosa insiste más adelante: «Te quiero, país tirado a la vereda, caja de fósforos vacía, / te quiero, tacho de basura que se llevan sobre una cureña / envuelto en la bandera que nos legó Belgrano» (Cortázar, 1968 [1967]: 197). Como se ve, en ambas ocasiones, el país no vale nada, ya que está hundido en el fondo del mar o es algo tan inútil como una caja sin fósforos, por eso vale pensarlo como un no país, no es un país sino la pobre sombra que proyecta un país que no vemos ni tenemos; o directamente es algo ya muerto, como el pez cuando está panza arriba... A propósito, aquí entra la imagen más fuerte, que parece señalar al cadáver de Eva Perón: su ataúd –el tacho de basura–, envuelto

en una bandera, fue colocado sobre una cureña y transportado en medio de un imponente desfile cívico-militar por las calles de Buenos Aires.

El amor retorna para el cierre del poema, con la más clara identificación de los actores de este *drama amoroso*: «Te quiero, país, pañuelo sucio, con tus calles / cubiertas de carteles peronistas, te quiero / sin esperanza y sin perdón, sin vuelta y sin derecho, / nada más que de lejos y amargado y de noche» (Cortázar, 1968 [1967]: 198).

Si bien Cortázar afirma que el poema es de 1955, las *calles cubiertas de carteles peronistas* aparecen, valoradas negativamente, hasta en sus cartas de los años sesenta (Cortázar, 2012.b: 268). De modo que es lógico que, mientras ese peronismo siguiese presente en Buenos Aires, Cortázar seguiría ausente, apenas unido al país por un amor que, dice el poema, no tiene vuelta, no se puede deshacer, pero que no le da ningún derecho sobre el objeto amado ya que no le pertenece: no se trata de un amor *políticamente* correspondido.

Por cierto, y para cerrar lo dicho en referencia a los cronopios y *La vuelta al día...*, si el peronismo recibe aquí su “castigo” con estos poemas y otros textos, como contrapartida, Cuba recibe el “premio mayor” que puede otorgar Cortázar: el título de *país de cronopios*, ya que en ese país «los cronopios han sacado las tizas de colores que siempre llevan consigo y han dibujado un enorme *Se acabó* en las paredes de los famas, y con letra más pequeña y compasiva la palabra *Decídete* en las paredes de las esperanzas, y como consecuencia de la conmoción que han provocado estas inscripciones, no cabe la menor duda de que cualquier cronopio tiene que hacer todo lo posible para ir inmediatamente a conocer ese país» (Cortázar, 2009 [1967]: 173.ii).

Así se define una axiología *cronopiana*: mientras la Argentina del peronismo es un *no* país, la Cuba socialista es *el* país.

Y esa axiología está presente en *Libro de Manuel* (1973), por dentro y por fuera de la novela. Por fuera, en un curioso artículo de opinión política publicado en *Le Monde*: hay una «diferencia capital que separa al nuevo peronismo del que en 1946 dio a Perón su primer triunfo», y esa diferencia no es otra que «la juventud que, hoy, se proclama peronista o que, por lo menos, le aporta su apoyo táctico»; y en esa diferencia radica la posibilidad del triunfo, ahora sí, porque Perón en su primer ciclo presidencial (1946-1955) fracasó, ya que no hizo lo que

se hizo en Cuba, a partir de 1953, cuando el histórico ataque al cuartel Moncada; y esta posibilidad de triunfo que se abre con la juventud, no con Cámpora y Perón, es que ellos producirán el socialismo nacional, ese y no otro es «el motor que guía los pensamientos y los actos de miles de hombres y de mujeres que, al apoyar al gobierno [*de Cámpora*], lo ven como una simple etapa» (Cortázar, 2013 [1973]: 261-64).

Si el peronismo del 73 no es el peronismo del 46, el antiperonismo de entonces no puede ser idéntico al del presente. Lo curioso es que, ahora, esa juventud que se proclama peronista por cuestiones tácticas, no ideológicas, puede romper en cualquier momento y confrontar con Perón, en vez de apoyarlo; de modo que el antiperonismo del 73 está dentro del peronismo, no frente a él, como en el 46; el antiperonismo del 73 está dentro del peronismo para *usar* a Perón a su favor. Eso es lo que se encuentra en el interior de la novela, expresado muy didácticamente en el discurso de Marcos, el estratega de la Joda, que es con quien Andrés —el antiperonista del 46-55— más discute de política, o si se prefiere, a quien Andrés le formula muchas de sus objeciones a esa organización revolucionaria tan exótica que es la Joda.

En las explicaciones didácticas de Marcos a Ludmilla, se puede leer el *discurso del entrismo* de los jóvenes al peronismo, la crítica al liderazgo de Perón y su *uso coyuntural* (Cortázar, 2012 [1973]: 239-240):

1) Argentina es «un país viejo y cansado a fuerza de falsas esperanzas y promesas todavía más falsas en las que por lo demás nadie creyó nunca salvo los peronistas de la guardia vieja y éstos por razones bastante diferentes y muy legítimas aunque al final el resultado fuera el de siempre, o sea coroneles a patadas empezando por el héroe epónimo».

2) Como a Ludmilla le parece haber entendido lo contrario, que el peronismo es una *fuerza de esperanza*, no una fuente de traiciones, Marcos le aclara que lo importante es la fuerza de la palabra, «pensá en el jugo que le han sacado a la palabra Jesús, a la imagen Jesús, comprendé que nosotros necesitamos hoy una palabra taumatúrgica y que la imagen a la que corresponde esa palabra tiene virtudes que reíte de la cortisona».

3) Entonces Ludmilla, que aprende rápido, entiende que Marcos no confía ni cree en esa imagen: «Qué importa si nos sirve para echar abajo algo

mucho peor [...] Tenés razón, me importa un bledo ese viejo que pretende telecomandar algo que en su día fue incapaz de hacer a fondo y eso que tuvo las mejores cartas en la mano; pero de hecho ya está fuera del juego, solamente que los nombres y las imágenes duran más que lo nombrado y lo representado, y en mejores manos pueden dar lo que no dieron en su momento».

El discurso de Marcos es el discurso, en el plano de la realidad histórica, de la Juventud Peronista, que estaba manejada por Montoneros. Pero así como se menciona a la organización uruguaya Tupamaros y al argentino Ejército Revolucionario del Pueblo [Cortázar, 2012 (1973): 76 y 168-169] —y de una manera o de otra, se celebran sus *pequeñas victorias*—, vale advertir que la novela omite nombrar a Montoneros aunque se comenten algunas de sus primeras operaciones (por caso, el secuestro del general Pedro Aramburu y la toma de La Calera, ambas de 1970).

De modo que aquí hay que volver al principio y recordar —paráfrasis mediante— las palabras de Sebrelli: *aunque no se lo haya propuesto*, Cortázar supo expresar, en distintos momentos de su obra, esa *angustiosa sensación* que el peronismo ha sabido provocar en diferentes sectores de la sociedad argentina.

## Referencias bibliográficas:

- Altamirano, Carlos. *Bajo el signo de las masas (1943-1973)*. Buenos Aires: Ariel, 2001.
- Avellaneda, Andrés. *El habla de la ideología. Modos de réplica literaria en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Sudamericana, 1983.
- Cortázar, Julio. *Clases de literatura. Berkeley, 1980*. Buenos Aires: Alfaguara, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Cuentos completos/1*. Buenos Aires: Punto de Lectura, 2013a.
- \_\_\_\_\_. *Cuentos completos/2*. Buenos Aires: Punto de Lectura, 2013b.
- \_\_\_\_\_. “La dinámica del 11 de marzo”, en *Papeles inesperados*. Buenos Aires: Alfaguara, 2013 [1973].
- \_\_\_\_\_. *Divertimento*. Buenos Aires: Alfaguara, 2013 [1996].
- \_\_\_\_\_. *El examen*. Buenos Aires: Alfaguara, 2013 [1986].
- \_\_\_\_\_. *Rayuela*. Buenos Aires: Alfaguara, 2013 [1963].
- \_\_\_\_\_. *Cartas. 1. 1937-1954*. Buenos Aires: Alfaguara, 2012a.
- \_\_\_\_\_. *Cartas. 2. 1955-1964*. Buenos Aires: Alfaguara, 2012b.
- \_\_\_\_\_. *Cartas. 3. 1965-1968*. Buenos Aires: Alfaguara, 2012c.
- \_\_\_\_\_. *Cartas. 4. 1969-1976*. Buenos Aires: Alfaguara, 2012d.
- \_\_\_\_\_. *Libro de Manuel*. Buenos Aires: Alfaguara, 2012 [1973].
- \_\_\_\_\_. *Último round*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Edición en dos tomos), 2009 [1969].
- \_\_\_\_\_. *La vuelta al día en ochenta mundos*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Edición en dos tomos), 2009 [1967].
- \_\_\_\_\_. *Diario de Andrés Fava*. Buenos Aires: Alfaguara, 1995.
- \_\_\_\_\_. *La vuelta al día en ochenta mundos*. México: Siglo XXI. (Edición en un tomo), 1968 [1967].
- Dulitzky, Alejandro. “El escritor desclasado: Julio Cortázar y la sociedad argentina del peronismo clásico”, en *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, 5 (2010). Rosario: Editorial Acceso Libre. [<http://revistapensar.org/index.php/pensar/article/view/47/42>]
- Forastelli, Fabricio. “«Pobre pibe», «lindo pibe». Notas sobre peronismo y estilística a partir de «Torito» de Julio Cortázar (1954)”. En *RECIAL, Revista del CIFYH, Área Letras*, Vol. 3, N.º 3. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 2012. [<http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/recial/article/view/892/pdf>]
- Gamerro, Carlos. “Julio Cortázar, inventor del peronismo”, en David Viñas

- (director de la obra) y Guillermo Korn (compilador del volumen), *Literatura argentina siglo XX. 4. El peronismo clásico (1945-1955). Descamisados, gorilas y contreras*. Buenos Aires: Paradiso, 2007.
- Piglia, Ricardo. *La Argentina en pedazos*. Buenos Aires: Ediciones de la Urraca, 1993.
- Punte, María José. “El pudor frente a lo político. Política y juego en Cortázar y Marechal”. En *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 34. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2007. [<http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/cormarec.html>]
- Sebreli, Juan José. *Buenos Aires, vida cotidiana y alienación*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1990 [1964].
- \_\_\_\_\_. *Buenos Aires, vida cotidiana y alienación*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1967 [1964].
- Viñas, David. *Literatura argentina y realidad política. De Sarmiento a Cortázar*. Buenos Aires: Siglo XX, 1971.

---

## **Historia, política y ficción: algunos ejemplos de la literatura latinoamericana contemporánea**

History, politics and fiction: some examples from the contemporary Latin American literature

**Marcelo Casarin**

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)  
e-mail: mrcl.casarin@gmail.com

**Diego Vigna**

CONICET (Argentina)  
e-mail: diegovigna@gmail.com

### **Resumen**

Frente a la afirmación de Rosalba Campra de que las lecturas son tan epocales como la escritura, donde cada circunstancia histórica hace que determinados textos, contemporáneos o no, se lean como esclarecedores del momento en que se los lee, presentamos este trabajo desde un interrogante central: ¿cuáles son las relaciones entre historia, política y ficción que se lía en los textos? Hoy sabemos que, más allá de toda ilusión o automatismo crítico al que refiere con razón Campra, existe una textualidad o, mejor, unos corpora que nos hablan con insistencia de los acontecimientos vinculados a las dictaduras que asolaron hasta las últimas décadas del siglo XX lo que se conoce como el Cono Sur de América latina. Tales producciones no solo se han materializado en novelas y cuentos, sino también en poesía, cine, pintura, teatro, etc. En este sentido, las relaciones entre los creadores de ficciones y sus épocas encuentran una justificación *empírica* que, en distintos casos, nos permite vislumbrar una percepción o interpretación de esos discursos que circulan en un tiempo y en un lugar determinados. El artículo discute el valor de la categoría “novela histórica” y retoma la propuesta de Linda Hutcheon, “metaficción historiográfica”, que permite dar cuenta de la relación interdiscursiva historia / ficción. Se presentan tres novelas chilenas (Lemebel, Bolaño y Tatiana Lobo Wiehoff) que re-visitan los acontecimientos de la última dictadura chilena.

**Palabras clave:** Lectura y escritura. Textos de ficción. Dictaduras. Discursos de época.

### **Abstract**

In front of Rosalba Campra's assertion saying that the readings are as epochal as writing, where every historical circumstance makes certain texts, contemporary or not, to be read as illuminating the moment in which they are read, we present this work from a central question: what are the relationships between history, politics and fiction that are bundled in the texts? Today we know that, beyond all illusion or critic automatism rightly referred by Campra, there is a textuality or some corpora that speaks to us with great insistence about events linked to the dictatorships that ravaged until the last decades of the twentieth century in the Southern Cone of Latin America. That productions have not only been materialized in novels and stories, but also in poetry, cinema, painting, theater, etc. In this sense, the relationship between the creators of fictions and their times finds an empirical justification that, in different cases, allows us to glimpse an interpretation of these discourses that circulates in a time and in a certain place. The article discusses the value of the category "historical novel" and takes up the proposal by Linda Hutcheon, "historiographic metafiction", which allows to realize the interdiscursive relationship between history/fiction. Three Chilean novels (Lemebel, Bolaño and Tatiana Lobo Wiehoff) are presented to re-visit the events of the last Chilean dictatorship.

**Keywords:** Reading and writing. Fiction texts. Dictatorships. Discourses of a Period.

Recibido: 20: 12: 2014

Aceptado: 16:01:2015

## Introducción

En 1989 Rosalba Campra escribió: «Las lecturas son tan epocales como la escritura. Sabemos que cada circunstancia histórica hace que determinados textos, contemporáneos o no, se lean como esclarecedores de ese preciso momento en que se los lee. Un ejemplo: los años de terror vividos en Argentina en los 70-80, han provocado una decodificación de todo texto escrito en esos años como una referencia a la dictadura, la violencia y el terror. Si la denuncia no es literal se llega a la conclusión que, para encontrarla, basta excavar la metáfora».

Hoy sabemos que, más allá de toda ilusión o automatismo crítico –al que refiere con razón Campra–, existe una textualidad, un corpus o, mejor, unos corpora que nos hablan con insistencia de los acontecimientos vinculados a las dictaduras que asolaron hasta las últimas décadas del siglo XX lo que se conoce como el Cono Sur de América latina.

En Argentina, Chile, Uruguay y Brasil, por ejemplo, se ha desarrollado toda una narrativa que da cuenta de esos años. Y esto no solamente se ha materializado en novelas y cuentos, sino también en poesía, cine, pintura, teatro, etc. En este sentido, las relaciones entre los creadores de ficciones y sus épocas encuentran una justificación *empírica*, que en distintos casos nos permite vislumbrar una percepción o interpretación de esos discursos que circulan en un tiempo y en un lugar determinados.

Esas percepciones son tan ricas y variadas que nos pueden sorprender. Un ejemplo al respecto es el de Daniel Moyano en *El trino del diablo* (1974), donde se puede ver una percepción anticipada de lo que ocurrió años después:

Triclinio se levantó, dio una patada al tarro de las monedas y caminó hacia el este, tocando en medio de la calle. Desde distintos puntos de la ciudad salían unos individuos aberrantes con picanas, revólveres, máquinas de luz intensa, leznas, tirabuzones y otros objetos de tortura, y lo siguieron marchando apesadumbrados. A medida que Triclinio recorría calles seguían sumándose torturadores, vencidos o derretidos, con sus instrumentos de tortura en las manos. Triclinio había recorrido unas diez cuadras, pero la cola de torturadores llegaba hasta los puntos cardinales. La gente se asomaba a los balcones, como en las invasiones inglesas, para ver qué pasaba, y miraba esa larga procesión de ratas, como en la historia de

Hamelin, detrás del maravilloso violinista. Lloraban arrepentidos tratando de ocultar sus cuchillos, sus palabras y sus trinchetas, pero todo el mundo los veía y no se olvidaba de ellos. La madre alentaba a Triclinio, que estaba cansado porque con cada torturador que se sumaba le costaba más esfuerzo sacar sonidos del instrumento, y le decían que tuviera valor y siguiese, que así acabarían con el flagelo. Y los niños en edad de recibir gases lacrimógenos y algún golpe de picana agitaban en lo alto banderitas y pañuelos (112).

En este episodio de *El trino del diablo*, Triclinio, el Hamelin violinista, hace sonar su instrumento y las ratas/torturadores no pueden resistir y deben seguirlo. Los torturadores parecen ser centenares, la mano de obra *ocupada* del aparato represivo del Estado. Al final se mencionan los “niños en edad de recibir gases lacrimógenos y picana”. En la misma escena, aparecen las madres alentando a Triclinio: las madres, que tuvieron el protagonismo que todos conocemos en la lucha contra la dictadura del 76. Lo sorprendente del texto es que fue publicado en 1974, precisamente en marzo de ese año. Y no se trata de forzar al texto a decir lo que no dice: éste presenta episodios que no están disponibles como dato empírico en la realidad político-histórica del momento de su escritura; y es sorprendente el modo en que Moyano percibe “lo que está por ocurrir” o, en otras palabras, como articula en su relato artístico, en el discurso poético, lo que de alguna manera está en estado de discurso social.

A partir de este primer ejemplo, algunas preguntas. En primer término, ¿cuáles son las relaciones entre historia, política y ficción que se lían en los textos? ¿Cuáles son las formas posibles de representar el horror de esos años? Y por último: ¿es necesario que los escritores hablen de esto?

### **Historia, política y ficción**

Es evidente que para un escritor ningún tema es *necesario*. En todo caso, podemos decir parafraseando a Nicolás Rosa (1992) que, frente a la varia riqueza del mundo, un escritor apenas puede aspirar a dejar unos pocos signos, unos pocos glifos. Sin embargo, los escritores escriben en su época y se apropian momentáneamente de una lengua que no les pertenece con exclusividad, para decir algo de lo que ya ha sido dicho o para imaginar lo que se podría haber pronunciado.

El diálogo de los autores con su época o, mejor, el modo en que se imbrica en sus textos el discurso social, han sido objeto de numerosas reflexiones de la teoría y la crítica literaria. Genette (1991) definió la ficción como un “juego desinteresado”, aludiendo a una supuesta irresponsabilidad de quienes se deciden a entrar en la partida: pareciera que escritores y lectores aceptaran un conjunto de reglas más o menos explícitas que orientan los movimientos de esa “distracción irresponsable” hecha de dichos, de anécdotas y de figuras retóricas y de una relación a veces muy opaca con la realidad.

Bajtín (1982: 12), en cambio, rechaza toda supuesta irresponsabilidad del creador con respeto a sus criaturas, señalando que arte y vida deben convertirse en algo unitario en relación a la responsabilidad. Por otra parte, se sabe que las ficciones, además de proponer este juego que su propio estatuto define, postulan una *concepto de realidad*, una visión del mundo.

Algunos autores de ficción han reflexionado sobre este asunto. En *Crítica y ficción*, Piglia (1986) afirma que «Las relaciones de la literatura con la historia y con la realidad son siempre elípticas y cifradas. La ficción construye enigmas con los materiales ideológicos y políticos, los disfraza, los transforma, los pone siempre en otro lugar» (12).

Por su parte, Heker, en “Acerca de *El fin de la historia*” (1999) señala: «He buscado desdibujar los límites entre el documento y la ficción, he buscado que el texto fuera, ante todo un hecho literario, con todo lo que esto implica de sinuoso y de ambiguo. No sé con qué fragmento de la realidad cotejará cuales fragmentos de este libro» (103). Saer, asimismo, postula en “El concepto de ficción” (1997) que «[la ficción] no es una claudicación ante tal o cual ética de la verdad, sino la búsqueda de una un poco menos rudimentaria» (120).

Estas últimas reflexiones citadas son opiniones de autores de ficción que *también* escriben desde otro registro, ensayístico por caso. Son estos textos no ficcionales los que se erigen en vehículo de posiciones asumidas en torno a una serie de tópicos, en tanto y en cuanto constituyen un repertorio de tomas de palabra que confirman o desdicen lo que la prosa ficcional vela o revela a partir de recursos retóricos que generan un campo diferente de enunciación y de recepción. En definitiva, estos textos fortalecen o consolidan en cada uno de los casos, para cada uno de los narradores en cuestión, la posibilidad de poner en juego una *función-autor* (Foucault, 1984). Es decir, la asunción de

una palabra destinada a ser oída, retomada y replicada en un espacio y en un tiempo determinado.

Desde la perspectiva de Sartre, la *función del escritor* es eminentemente social e histórica, y como tal es el horizonte de las expectativas que abre: «me convierto en un hombre al que los demás consideran escritor, es decir, que debe satisfacer cierta demanda y al que, de grado o por fuerza, se atribuye cierta función social» (Sartre 97).

También la crítica ha dado cuenta de este estado de discurso social del que hablamos previamente. Podemos mencionar textos como *Alegoría de la derrota: la ficción posdictatorial y el trabajo del duelo*, de Idelber Avelar (2000); *Memoria colectiva y política de olvido. Argentina, Uruguay (1970-1980)*, de Adriana Bergero y Fernando Reati (1997); o *Genealogías culturales. Argentina, Brasil y Uruguay en la novela contemporánea (1981-1991)*, de Florencia Garramuño (1997), solo por citar algunos de los que ya son referencia obligada en la cuestión.

Estos estudios lo que hacen es cartografiar una porción significativa de la producción narrativa de la época pos-dictatorial de la región. La actividad creativa y la actividad crítica, vistas en perspectiva, conforman una textualidad que permite inferir un discurso de época que se refiere a esos acontecimientos. Y no se trata de una mera conjetura: se trata de una comprobación empírica de que se está hablando de manera recurrente, de este tema, inclusive en esta primera década del siglo XXI.

En Argentina, hay ejemplos de distintas épocas que se refieren a la Dictadura que comenzó en marzo de 1976. Son textos que adoptan diferentes posiciones éticas y políticas en relación a la historia relatada y también recurren a un repertorio retórico y poético diverso, según ciertas contingencias de época si se quiere: no es lo mismo escribir y publicar una novela durante la dictadura, que hacerlo inmediatamente de depuesta, digamos promediando los años ochenta, o hacerlo a mediados de los años noventa, o durante la primera década del siglo XXI.

Podríamos mencionar, en el panorama de la literatura argentina, *Respiración artificial* (1980) de Piglia y *El vuelo del tigre* (1981) de Daniel Moyano; *El criador de palomas* (1984) de Mario Goloboff, *En estado de memoria* de Tununa Mercado (1990), *El fin de la historia* (1996) de Liliana Heker; *Detrás*

*del vidrio* de Sergio Schmucler (2000). Estos textos son representativos de distintas épocas (durante y después de), se refieren a aspectos diversos de la desoladora experiencia de la dictadura y, también, encarnan distintas elecciones estéticas, éticas y políticas.

Evidentemente, la ficción aparece allí en los resquicios de la historia y, en todo caso, los autores se erigen en oidores de un murmullo social: a veces, como verdaderas voces interpretantes de lo que está en estado de discurso, más o menos audible, más o menos legible, y esperan encontrarse con lectores que quieran que les hablen de eso, que quieran hablar de eso. En otros casos, hay escritores que son más sensibles a la voz monocorde del mercado y sus encarnaciones, las editoriales, por ejemplo, y los lectores desaparecen o se vuelven una masa informe que se llama demanda (y no precisamente en el sentido que Sartre le daba en la cita anterior).

Un escritor siempre está atravesado por los dilemas propios de su tiempo: cómo hablar del horror; cuáles son los acontecimientos que pueden recuperarse y ponerse en ficción; en qué registro es legítimo hablar de estos asuntos.

### **La dictadura de Pinochet en tres novelas chilenas**

Analizamos ahora unas pocas escenas que hablan de / sobre / con la dictadura. Las escenas no son de escritores argentinos. Elegimos tres escritores chilenos, cuyas novelas fueron escritas o, al menos, publicadas a partir del año 2000. Nos referimos, por orden cronológico, a: *Nocturno de Chile* (2000) de Roberto Bolaño; *Tengo miedo torero* (2002) de Pedro Lemebel, y *El corazón del silencio* (2004) de Tatiana Lobo Wienhoff. Además de ser tres novelas de tres autores chilenos, las tres se refieren a la última dictadura, la de Pinochet.

*Nocturno de Chile* es el monólogo de Sebastián Urrutia Lacroix, sacerdote, poeta y crítico literario, miembro del Opus Dei, que en una noche repasa su vida que ha transcurrido antes, durante y después de la dictadura. La narración da cuenta de que el propio cura es elegido para darle clases de marxismo a la Junta de Gobierno de entonces: «Aquella noche, la primera, hablamos de Marx y Engels. De la infancia de Marx y Engels. Después comentamos el *Manifiesto del partido comunista* y el *Mensaje del comité central a la liga de los comunistas*. Como libro de lectura les dejé el *Manifiesto* y *Los conceptos elementales del*

*materialismo histórico* de nuestra compatriota Marta Harnecker...» (108). A las clases asisten el general Pinochet, El general Leigh, El almirante Merino y el general Mendoza.

Luego se presenta la primera conversación del cura con Pinochet: «¿Y qué cree usted que leía Allende? Moví levemente la cabeza y sonreí. Revistitas. Sólo leía revistitas. Resúmenes de libros. Artículos que sus secuaces recortaban. Lo sé de buena fuente créame» (115).

Más adelante Pinochet le dice que Alessandri, Frei y Allende nunca escribieron nada: «Fingían ser hombres de la cultura, pero ninguno de los tres leía ni escribía. No eran hombres de libros, a lo sumo hombres de prensa» [...] «Y entonces el general me dijo: ¿cuántos libros cree que he escrito yo? [...] Tres, dijo el general. Lo que pasa es que siempre he publicado en editoriales poco conocidas» (116-117). *Tengo miedo torero*, por su parte, relata la historia de una relación entre un militante de Frente Patriótico Manuel Rodríguez, en el año 1986, en Santiago, con un personaje llamado la Loca del Frente. Es el año del atentado a Pinochet y el relato envuelve ese acontecimiento. Esta novela, además, dialoga en algunos pasajes con la de Bolaño. Por ejemplo, ingresa en la intimidad de la vida de Pinochet y en el día del cumpleaños del dictador registra el siguiente diálogo (o monólogo) con (de) su esposa:

Qué poco creativa es la gente para hacer regalos. Y esto recién está empezando, porque a las once vienen los embajadores, después los comandantes y sus señoras que les da por traerte libros. ¡Como si quisieran educarte! Fíjate tú. Como si tú leyeras tanto esas colecciones de historia, de literatura empastadas con lomo dorado. Que no te digo que sean ordinarios, porque deben valer una fortuna y le dan un aire intelectual a la biblioteca, además de hacer juego con los marcos color oro de los cuadros (112).

Más adelante:

Viste que no me equivoqué cuando te dije que no dejaras volver a esa tropa de literatos marxistas. Tan diferentes oye a don Jorge Luis Borges, un caballero, un gentleman que se emocionó tanto cuando lo condecoraste con la Cruz al Mérito. Dicen que el pobre se perdió el premio Nobel porque habló bien de ti. Mira tú qué desgraciados los suecos que se hicieron los suecos con el pobre viejo (113).

### Y una escena del atentado:

En el asiento trasero, el Dictador temblaba como una hoja, no podía hablar, no atinaba a pronunciar palabra, estático, sin moverse, sin poder acomodarse en el asiento. Más bien no quería moverse, sentado en la tibia plasta de mierda que lentamente corría por su pierna, dejando escapar el hedor putrefacto del miedo (174).

En la tercera novela, *El corazón del silencio* de Tatiana Lobo Wienhoff, los episodios se desarrollan en un pueblito del sur de Chile, lugar del reencuentro de Yolanda y Aurelia, dos primas que hace tiempo no se ven. La primera, Yolanda, se ha pasado los años de la dictadura en el exilio y trabaja para organismos internacionales de derechos humanos. Aurelia, en cambio, nunca salió del pueblo y vive en la nostalgia de la dictadura; por ejemplo, atesora y cuida un retrato del general Pinochet que guarda como uno de sus bienes más preciados. Hay una muerte en la familia, una desaparición: Yolanda ignora qué fue lo que pasó; Aurelia lo sabe y lo oculta. Hacia el final del texto se relata un acontecimiento que ancla temporalmente la historia:

[Aurelia] Abstraída en su pena dijo, / —Pasó algo terrible / —Qué / —algo terrible, terrible, / —bueno, pero dime / —tomaron preso al General/ [...] —no me digas / —sí, estaba en un hospital de Londres, se sonó la nariz con una servilleta almidonada, y un español dio la orden para que lo asaltaran cuando estaba inconsciente por la anestesia, figúrate qué cobarde, [...] Jamás me hubiera imaginado que la reina Isabel fuera comunista, tan seria y tan gente que parece (212).

Esta pequeña muestra de episodios ilustra algunos de los tópicos que atraviesan estas novelas: en el marco de la dictadura o de sus secuelas, queda en evidencia que en la sociedad chilena hay un asunto controversial: se muestran en ellas la complicidad de una parte de la Iglesia y de algunos intelectuales con la dictadura, y se dejan oír voces nostálgicas que añoran el “orden” que supo establecer Pinochet: aparecen episodios de inseguridad y personajes que reclaman mano dura. En todo caso, la aparición de estas tres novelas indica que esto es algo de lo que sí se habla en la narrativa chilena actual.

Pero cómo se articulan estos *discursos de época* en los textos de ficción. El oxímoron “novela histórica” como denominación que pretende dar cuenta de

una serie de productos narrativos de las últimas décadas ha generado una serie de controversias que no son recientes: su génesis ya tiene varias décadas y ha puesto en circulación una polémica entre teóricos, tanto de la historia como de la literatura, que señalan, aún con divergencias, los puntos de contacto entre el discurso literario y el discurso histórico. Recordemos un pasaje de un conocido ensayo de Barthes (1987) en el que formula algunas de las preguntas fundamentales de la cuestión:

...la narración de acontecimientos pasados, que en nuestra cultura, desde los griegos, está sometida generalmente a la sanción de la ‘ciencia’ histórica, situada bajo la imperiosa garantía de la ‘realidad’, justificada por principios de exposición ‘racional’, esa narración ¿difiere realmente, por algún rasgo específico, por alguna indudable pertinencia de la narración imaginaria, tal como la podemos encontrar en la epopeya, la novela, el drama? Y si ese rasgo —o esa pertinencia— existe, ¿en qué punto del sistema discursivo, en qué nivel de la enunciación hay que situarlo? (163-164).

Estas afirmaciones han generado diversas réplicas y numerosas críticas; no obstante, han llamado la atención sobre dos hechos inocultables: por una parte, el estatuto narrativo que comparten ambos discursos y, por otra parte, las dificultades que entraña la delimitación de fronteras entre ambos discursos.

Michel de Certeau (1985) se opone a las palabras Barthes, señalando que el corpus sobre el que este trabaja le impide advertir que el movimiento científico *actual* (la historiografía) convierte al discurso científico en la exposición de las condiciones de su producción, más que en la “narración de los acontecimientos pasados”.

En esta perspectiva, Hayden White (1992a; 1992b), formula una “poética” del relato histórico según sus modos de tramarlo, señalando cuatro formas canónicas (romance, comedia, tragedia y sátira) que se corresponden con otros tantos modos de argumentación (formista, mecanicista, organicista y contextualista) y de implicación ideológica (anarquista, radical, conservador y liberal). White apunta que el trabajo del historiador consiste en prefigurar como posible objeto de conocimiento todo el conjunto de sucesos registrado en los documentos, y que ese acto es *poético* en tanto precognositivo y precrítico, además dicho acto es constitutivo “de la estructura que posteriormente será imaginada en el modelo verbal ofrecido por el historiador como representación y explicación de ‘lo que ocurrió *realmente*’ en el pasado.” Finalmente, White propone pensar

las estrategias explicatorias bajo la forma de los cuatro tropos principales del lenguaje poético: metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía.

Estamos lejos de resolver aquí los términos de este oxímoron y sus consecuencias epistemológicas; y menos aún las evidentes colusiones entre el discurso ficcional y el discurso histórico. Sin embargo, consideramos necesario dejar de lado la denominación “novela histórica” y, consecuentemente, proponer una categorización más precisa que permita, al mismo tiempo que disponer de una construcción teórica más adecuada, desarrollar un instrumental analítico más riguroso y menos reduccionista.

Como propuesta superadora del gastado oxímoron “novela histórica”, Linda Hutcheon (1988) postula la noción “metaficción historiográfica” para referirse a novelas intensamente autoreflexivas que se apropian de acontecimientos y personajes históricos, y que son típicas de nuestra contemporaneidad. La metaficción historiográfica, dice Hutcheon, tiene como herramienta fundamental a la parodia. Las metaficciones historiográficas utilizan la parodia no sólo para recuperar la historia de entre las distorsiones de la “historia del olvido”, sino también, y al mismo tiempo, para cuestionar la autoridad de cualquier acto de escritura por medio de la localización de los discursos de la historia y de la ficción dentro de una red intertextual en continua expansión que ridiculiza cualquier noción de *origen único*.

Hutcheon aclara que tal vez el término interdiscursividad sea el más preciso para las formas colectivas de discurso de las cuales la posmodernidad se alimenta paródicamente: la literatura, las artes visuales, la historia, la biografía, la teoría, la filosofía, el psicoanálisis, la sociología; y agrega que esa interdiscursividad es una manifestación formal de un deseo de reducir la distancia entre el pasado y el presente del lector, y también el deseo de reescribir el pasado dentro de un nuevo contexto.

## **Conclusiones**

Esta reescritura del pasado que, desde programas narrativos divergentes, plantean las tres novelas chilenas que hemos convocado aquí, son muestra cabal de que estos escritores no son claveles del aire y, en buena medida, de que pueden ser lúcidos interpretantes del discurso social.

Estas metaficciones historiográficas, tal como propone llamarlas Hutcheon, retoman el discurso histórico y lo reescriben paródicamente. La parodia como estrategia de reescritura aparece en estos textos con distintas gradaciones: espectacular en *Nocturno de Chile* y apenas perceptible en *El corazón del silencio*.

En los resquicios de la historia, estas novelas sobrescriben los acontecimientos del pasado reciente y ofrecen otra versión de los hechos: menos rudimentaria y más compleja que la de una mera crónica, la escritura ficcional abre novedosos horizontes a la lectura y revela el verdadero espesor de esos hechos.

## Referencias bibliográficas:

- Avelar, Idelber. *Alegorías de la derrota: La ficción posdictatorial y el trabajo del duelo*. Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2000.
- Bergero, Adriana y Reati, Fernando (Comp.). *Memoria colectiva y políticas de olvido. Argentina, Uruguay 1970-1980*. Rosario: Beatriz Viterbo, 1997.
- Bolaño, Roberto. *Nocturno de Chile*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- Garramuño, Florencia. *Genealogías culturales. Argentina, Brasil y Uruguay en la novela contemporánea (1981-1991)*. Rosario: Beatriz Viterbo, 1997.
- Bajtín, Mijaíl. *Problemas de la poética de Dostoievski*. México D. F.: F.C.E., 1993.
- \_\_\_\_\_. *Estética de la creación verbal*. México D. F. Siglo XXI, 1982 [1986].
- Barthes, Roland. “El discurso de la historia”, en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós, 1987.
- De Certeau, Michel. *La escritura de la historia*. México D. F., Universidad Iberoamericana, 1985.
- Genette, Gérard. *Fiction et diction*. París : Editions du seuil, 1991.
- Heker, Liliana. *Las hermanas de Shakespeare*, Buenos Aires: Alfaguara, 1999.
- Hutcheon, Linda. *A poetics of postmodernism. History, theory, fiction*. London: Routledge, 1988.
- Jitrik, Noé. *Historia e imaginación literaria. Las posibilidades de un género*. Buenos Aires: Biblos, 1995.
- Lemebel, Pedro. *Tengo miedo torero*. Buenos Aires: Seix Barral, 2002.
- Lobo Wiehoff, Tatiana. *El corazón del silencio*. Bogotá: Norma, 2004.
- Moyano, Daniel. *El trino del diablo*. Buenos Aires: Sudamericana, 1974.
- Piglia, Ricardo. *Crítica y ficción*. Buenos Aires: Seix Barral, 1986.
- Rosa, Nicolás. “Si esto no es una pipa, ¿entonces qué cosa es? o Cómo leer y escribir”, en *Artefacto*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora, 1992.
- Saer, Juan José. *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Ariel, 1997.
- White, Hayden. *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1992a.
- \_\_\_\_\_. *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós, 1992b.



---

# Los géneros académicos en la universidad: la tesis como la escritura de la investigación<sup>1</sup>

Academic genres in the university:  
thesis or the research writing process

**Guillermo Cordero, Gloria Riera  
y Manuel Villavicencio**  
Universidad de Cuenca (Ecuador)

## Resumen

La tesis es un ritual de iniciación: el paso de la condición de estudiante a la condición de miembro de derecho de las tribus académicas. Sin embargo, su valor simbólico en el mundo académico no ha sido proporcional a la atención que ha recibido como objeto discursivo. Sigue siendo “an under-theorized, under-studied, and under-taught text” (Paré et al., 2009:179). Precisamente, por esta limitada estela de reflexiones que avanzan a ritmo lento, (Borsinger 2007, Tamola 2007 en lengua española; Bunton 1998, Paré et al. 2009, Swales 2005 en lengua inglesa), existen serias confusiones, que requieren un estudio esclarecedor. Sin duda, este desconocimiento de las reglas de su “ceremonia” lo han convertido por antonomasia en el género de más difícil ejecución (la tasa de cumplimiento de la tesis en el mundo anglófono es menor al 50%, en Ecuador solo logrado en un porcentaje que llega al 14%, podemos ya imaginar lo que ocurre en otros países del medio hispano). Puntualizamos que la ejecución de este género no se edifica únicamente sobre las nociones textuales y la ingeniería humana capaz de orientar las prácticas. No obstante, revisar su escena discursiva desde la investigación y luego referir su relación con el contexto social e histórico pueden contribuir a aclarar la visión.

**Palabras clave:** géneros académicos, tesis, escritura académica, investigación.

---

<sup>1</sup> Este artículo se inserta dentro del Proyecto de Investigación “De la tesis de grado a los trabajos de titulación: ¿qué representa el cambio para la universidad ecuatoriana? Un estudio de los trabajos de titulación aplicado a la Universidad de Cuenca”, DIUC, 2015.

## **Abstract**

The thesis is understood as an initiation ritual: the way through the condition of being a student to becoming a member of the academic tribes. However, its symbolic value in the academic world has not been proportional to the attention it has been paid as a discursive object. It is still considered as “an under-theorized, under-studied, and under-taught text” (Paré et al., 2009:179). Precisely, because of this limited trail of reflections that moves slowly, (Borsinger 2007, Tamola 2007 in Spanish language; Bunton 1998, Paré et al. 2009, Swales 2005 in English language), there are serious confusions that require enlightening studies. Unquestionably, this unawareness of the rules of the “ceremony” has changed it par excellence into the most difficult genre to perform or execute (the fulfillment rate of the thesis in the English speaking world, is less than a 50%, and just a 14% in Ecuador; therefore, we can imagine what is the reality of other Hispanic countries). We assert that the execution of this genre is not only built on textual concepts and the human engineering which is able to guide its practice. Nonetheless, to check its discursive scene from investigation and then refer its relationship with the social and historical context can contribute to clarify the vision of it.

**Key Words:** academic genres, thesis, academic writing, investigation / research.

Recibido: 09: 07: 2014

Aceptado: 18:09:2014

La escritura de la tesis para mí fue traumatizante. No sabía por dónde comenzar. Ni siquiera mi director sabía cómo trabajar mi tesis. Siempre me decía que era de otra área y que tenía muchas cosas que hacer. Yo creo que tampoco él sabía escribir, porque nunca me corrigió nada y nunca leí nada de él (R. C., estudiante de maestría, julio de 2010).

La tesis en un género pensado como un soporte que da cuenta de un proceso de investigación. Definimos investigación como un estudio metodológico orientado a redefinir, ajustar, complementar o modificar las teorías validadas hasta el momento, de modo que nuestra comprensión de los fenómenos sea más nítida y completa (Escandell, 2003). La investigación tampoco apunta propiamente a un conocimiento “original” como suele aducirse, no solo porque es conflictivo definir qué es ‘original’ (¿novedoso?, ¿útil?, ¿importante?), por lo que existen algunas versiones de originalidad. Para Ziman (2003 49), por ejemplo, la originalidad es la contribución a algo nuevo, teóricamente una “gran creatividad”, sino también porque un saber no es totalmente original, todo nuevo conocimiento debe estar anclado en algo preexistente para que tenga sentido.

La investigación no se puede pensar como actividad monolítica, una diferencia que ha sido vista de algunas maneras. Gläser (1993) contrasta dos tipos de textos tomando como criterio el grado de originalidad de los contenidos: las *formas primarias* y las *formas derivadas*. Las formas primarias son contribuciones originales (primeras) a un conocimiento particular en las que priman las secuencias expositivo-argumentativas. Las formas derivadas se concentran en textos fuente y sirven sobre todo para divulgar información o para revisar corpus y enterarse del ‘estado de la cuestión’, priman las secuencias expositivas, aunque pueden estar acompañados de una posición crítica en función de una utilidad prefijada. Para Barnett (1994), en la sociedad moderna hay distintos tipos de letrados: los que no hacen más que reproducir y cambiar ligeramente la forma de la información y los que generan esa información.

Puede haber una segunda escala de variación. Escandell (2003) la describe tomando como criterio al investigador. Según su punto de vista, en el mundo del saber circulan dos especies principales de personajes: los estudiosos y los investigadores. Los primeros coleccionan datos acerca de un tema de interés, datos que pueden incluir lo que otros investigadores han dicho sobre un tema y están al día sobre la bibliografía relevante. Ese saber les faculta para verter

opiniones solventes sobre el tópico, enseñar, insertar el conocimiento en marcos más amplios de referencia e hilar las parcelas de conocimiento con otros campos. Los textos resultantes serían formas derivadas, según Gläser.

Los investigadores van más allá. Aspiran a superar el saber declarativo y avanzar a un saber explicativo, es decir, un saber que dé cuenta de la realidad de forma más general y abstracta; en ciertas disciplinas la explicación puede alcanzar leyes generalizables; sus textos serían *formas primarias*, en la terminología de Gläser.

Todavía es posible identificar otras diferencias conforme el tipo de investigación. A criterio de Gibbons et al. (1994), en la universidad se fomentan dos tipos de investigación: el denominado *modo 1*, modalidad clásica en la que interesa el conocimiento por sí mismo y el *modo 2* centrado en una dimensión pragmática del saber, se dirige a la resolución de problemas de la industria o la sociedad, es decir, la investigación tiene un carácter adaptativo más que genuino. El modo 2 es una manera explícita de la versión posindustrial de la ciencia y del llamado *capitalismo académico* que ha visto el conocimiento como un bien vendible. No todo tipo de conocimiento puede convertirse en mercancía, por eso se impulsa un conocimiento aplicado, como no todas las disciplinas pueden tener ese carácter inmediato de aplicación (las Humanidades, por ejemplo), su utilidad se ve cuestionada y sus estudios rezagados. Barnett (1994) recuerda que no es la academia la que determina el valor del tipo de conocimiento, ella no hace más que reformular y responder a los cambios sociales y tecnológicos, y como la sociedad está produciendo sus propias definiciones de conocimiento, la universidad recibe estas definiciones.

Extrapolando las distinciones precedentes podemos sostener que la sociedad aspira que la investigación que se ejecuta la academia sea una forma primaria, que sus miembros sean investigadores más que estudiosos, que manejen la información como letrados en sumo grado. El estudiante, por tanto, estaría llamado a obtener las competencias necesarias para manejar el conocimiento conforme a aquellas expectativas sociales. Dejando a un lado el modo 2, por ahora, cabe pensar que el alumno universitario se convierte en un letrado que evoluciona de ser un estudioso o receptor de información a un investigador, y sus textos avanzan desde las formas derivadas hasta llegar a las formas primarias. La progresión es coherente porque, conforme los aprendices adquieren un conocimiento de la materia aprenderán a controlar conceptual

y metodológicamente su objeto de estudio hasta poder llegar a plantear un conocimiento genuino. Por eso es factible afirmar que el tipo de investigación propicia un género peculiar, las monografías o trabajos de investigación conformarían *formas derivadas* o *estudios* y las tesis o artículos científicos, las *formas primarias* o *investigaciones* en estricto sentido, por la profundidad que implican.

**El texto.** Iniciemos el estudio del texto con una visión microscópica de las diversas concepciones que circulan sobre él en la comunidad académica hispana. A continuación, diez conceptos que definen tesis:

1. Disertación escrita que presenta a la universidad el aspirante al título de doctor en una facultad (DRAE).
2. Es un producto de investigación guiado por el interés en responder a alguna incógnita intelectual, cuya respuesta tendrá finalidades eminentemente prácticas, en el terreno administrativo, social o tecnológico, en cuyo caso el conocimiento que se obtiene es del tipo que se suele llamar aplicado. No se debe confundirla con un plan o propuesta de implementación o acción en los cuales la finalidad del producto intelectual es su aplicación. La tesis trata de responder a preguntas sobre cómo ocurre determinado fenómeno, por qué ocurre determinado fenómeno, de qué modo se comportan ciertas variables o factores en un fenómeno, cómo se relacionan determinadas variables con otras, hasta qué punto una teoría sirve para explicar ciertos fenómenos o en qué medida una teoría aplicada en un lugar y momento funciona en otro lugar y momento. (Wynarczyk, 2002 -paráfrasis-, página web Universidad de Córdoba, Argentina).
3. La tesis es el documento en el que se exponen los resultados científicos alcanzados por el aspirante en su trabajo de investigación. Se presentan de forma sistematizada, lógica y objetiva esos resultados en correspondencia con el proyecto presentado, discutido y aprobado para la búsqueda de soluciones al problema planteado con respuestas científicas contextualizadas a partir de la utilización del método científico (Hernández Meléndez, Chile, 2006, 4).
4. Un trabajo analítico original con texto inédito, que se ocupa de un objeto o un método inexplorado total o parcialmente y que sea publicable en

revistas especializadas indexadas en Economía (Universidad de los Andes, 2012: capítulo 1, art. 1).

5. Proveniente del latín Tesis y este del griego *thesis* posición, conforme a su etimología, designa la proposición que se mantiene con razonamientos para llegar a una conclusión válida [...] fundada con estas premisas debemos considerar que los trabajos de Tesis tienen tres propósitos fundamentales:

- a. Probar que el estudiante sabe trabajar e investigar independientemente.
- b. La aplicación de conocimientos específicos de la disciplina cursada en un estudio, investigación o proposición de una actividad, adquiridos por el alumno durante su formación profesional.
- c. Confirmar que el estudiante domina las destrezas necesarias para comunicarse efectivamente con la comunidad académica, científica y laboral (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2009, 2)

6. Es el resultado de un trabajo de investigación científica cuya finalidad consiste en demostrar la capacidad investigadora de su autor, así como en realizar una aportación original y sustantiva al acervo de conocimientos relativos a una materia determinada o, si se prefiere, un valor añadido al estado de la cuestión concerniente a algún aspecto particular de la misma (González y González, UNED, Ciencias Sociales, 74).

7. Es un estudio científico cualitativo y/o cuantitativo de un fenómeno relacionado con la comunicación que exige confrontar postulados teóricos con la realidad, a fin de plantear resultados, discutirlos, presentar conclusiones y plantear recomendaciones [...] Parte de una fundamentación teórica e incluye el diseño de la metodología a aplicar, así como el desarrollo del producto de comunicación, el cual deberá ser validado y constituye el resultado de la investigación. En los casos en que proceda deberá ser acompañado de discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones (U. Rafael Landívar, s. a., Comunicación, 7).

8. Consiste en un trabajo individual en torno a un aspecto de la realidad económica o paradigma de la ciencia económica, o bien sobre alguna obra o autor, donde se integren los diferentes enfoques teóricos, analíticos o empíricos, así como los antecedentes generales del objeto de estudio (UNAM, "Opciones de titulación", Facultad de Economía, 63).

9. Hace una afirmación y busca fundamentarla; no procura reunir información ya existente que se halla en varias fuentes, sino seleccionar y crear o descubrir argumentos a favor de la afirmación hecha. Presenta la proposición, acompañada de su comprobación y las conclusiones. Analiza, tiene un razonamiento agudo y demanda originalidad y aporte. Su autor propone un punto de vista personal con las pruebas correspondientes (U. Nacional Mayor de San Marcos, Ingeniería Industrial, –paráfrasis–, 7).

10. La Tesis Doctoral puede ser una investigación, el desarrollo de teorías; el estudio en forma rigurosa de valores éticos y estéticos; el análisis y cuestionamiento de conocimientos y creencias en forma racional, o la obtención de conocimientos mediante la participación activa en hechos o fenómenos sociales que se plasmen en estudios de carácter objetivo, sistemático y de elevado rango académico (U. Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Jurídicas, 8).

La lectura nos dice que la tesis está concebida como:

- a) Una tarea ritual que no es semejante en todos los casos, puede ser un género de pregrado, de máster o de doctorado.
- b) Un discurso 1, 3, 6 o como una investigación. Esta última tendencia es predominante.
- c) Como investigación se define por valores y prácticas orientadas esencialmente al *modo 1* de investigación y dentro de él se aprecian algunos tipos de investigación (cualitativa o cuantitativa, analiza u obtiene conocimientos, trata un tema teórico o empírico...).
- d) Está imbricada en un área o disciplina, el emisor predominante, como puede notarse, proviene de una tribu disciplinaria concreta.
- e) Un texto que cumple variados propósitos. Es un medio de investigación, un medio de evaluación o un medio de formación.

Las múltiples perspectivas desde las cuales se puede encarar la tesis contribuyen aún más la confusión. Entonces, ¿qué es una tesis? Si hemos de querer entender el género, proponemos mirarlo imbricado en (1) el contexto socio-histórico y desde su carácter dual: es una práctica de discurso (2) y una práctica de investigación (2).

(1) La palabra *tesis* etimológicamente proviene del griego *thesis* que significaba “juicio” (un pensamiento en que se afirma o se niega algo de algo) u “opinión” (sentimiento que se forma uno de una cosa), es decir, se refería a un pensamiento, creencia y/o sentimiento que una persona puede desarrollar, y exponer, sobre algo: una persona, una cosa, un proceso, etc. La filosofía recogió el término como “el juicio propio” (expresado: “disertación”) que se llega a tener sobre algo (“posición, afirmación”) como producto de la investigación (conocimiento) y la reflexión (discusión) (Soto, 2003).

En el aula y en su sentido original, *tesis* era un género oral, parte de un ejercicio retórico, el penúltimo del *progymnasmata* cuyo fin último consabido era el debate que solía presentarse como parte de un examen final de curso o de graduación. El género fue importado por Estados Unidos desde el sistema educativo alemán y refuncionalizado para cumplir las nuevas metas que el modelo de investigación concitaba<sup>2</sup>. Al resituarse abandona su carácter expositivo inicial por uno más argumentativo y se decanta por la forma escrita que usa un lenguaje muy especializado, el objetivo era emular la retórica de la disciplina y proponer un verdadero trabajo de investigación. Hacia 1870, en la Universidad de Harvard, ya se solicitaron trabajos originales de investigación acompañados de un documento analítico-crítico. En 1879, en el estado de Iowa, se comenzó a requerirlo como género de graduación.

En dicha época, los textos eran escritos a mano, en folios de 30 por 30 cm, entre cien y trescientas palabras que podían leerse en minutos. Al principio no lucieron el enorme aparataje retórico, pero luego este se incorporó e incrementó; las instituciones ganaban prestigio si insistían en este aspecto; también se incrementó su tamaño. En Harvard, los estudiantes eran eximidos de un tercio de sus lecturas a cambio de componer una tesis de considerable tamaño. Aunque las metas de investigación se fueron perdiendo, el modelo de educación impulsado por Dewey reimpulsó el afán. En general, no hubo cursos para enseñar su construcción como texto, sí abundaron los estudios sobre el tema, pero relacionados con la metodología de la investigación o con aspectos de forma como longitud, fuentes, formas de citar, etc. Con este afianzamiento,

---

<sup>2</sup> Según Soto (2003), la tesis ya se había impuesto en la Fundación de las Universidades en América Latina, desde su fundación. El modelo de investigación habría refuncionalizado su estructura y fines.

la práctica se extendió incluso para carreras estrictamente profesionales. Por esta extensión, Soto (2003) sostiene que ya no conserva el sentido original decimonónico de investigación vinculado con los doctorados o con las personas doctas, sino que se inserta dentro de la Docimología, es decir, como un instrumento de evaluación.

En la tradición hispana, la primera ocasión en que *tesis* aparece en el diccionario hispano (DRAE, 1925) y que lleva una acepción relacionada con la enseñanza estaba definida como una ‘disertación escrita que presenta a la universidad el aspirante al título de doctor en una facultad’. En el corpus del español de la misma RAE, la palabra aparece en 1827 para aludir a un documento de grado de la licenciatura en Medicina en la Universidad de Caracas. Esto quiere decir que desde antaño el mismo género sirvió para nombrar a los textos de doctorado y de pregrado. Como dato, adiciónese que el escaso número de doctorados que se ofertan en ciertos países<sup>3</sup> latinos y que el grado de doctor en América Latina no siempre estuvo asociado a un título de posgrado, no olvidemos que hasta hace poco en el país era común que un médico, un abogado, un veterinario, un odontólogo, recibieran el título de doctor como certificación académica de pregrado.

La tesis tal como la conocemos hoy, entonces, fue alumbrada como un género de investigación, una matriz alemana que luego se dispersó y adquirió rasgos locales. En el mundo hispano se convirtió en un género de pregrado o de posgrado, dependiendo del medio, una equiparación que parece haber estado fundamentada en su carácter ritual, en el paso de una comunidad a otra.

Ahora bien, las universidades latinas, fundadas o reformuladas por los estados luego de su independencia, fueron concebidas emulando el modelo napoleónico y no el modelo de investigación. Este paradigma incentiva el estudio de las ciencias, pero bajo una concepción sustancialmente práctica: superar la retórica y la especulación teórica y arrogarse el cargo de formar profesionales. Entonces, como colige (Schwartzman, 2003), en América el sistema universitario se forjó para promover la distribución del conocimiento más que para generarlo. Pero la sociedad del conocimiento imperante le ha exigido reformular sus paradigmas.

---

<sup>3</sup> Contrastemos estos datos: en el 2006, el porcentaje de personas con doctorado alcanzaba el 0,4 en Chile; el 0,1 en Colombia; el 0,6 en México y Cuba; el 0,2 en Venezuela; el 0,0 en El Salvador; el 0,3 en Paraguay (dato del 2005), el 4,3 en España. A principios de 2011, España contaba con 8000 doctores, Ecuador con 327.

El resultado es un sistema dual y altamente heterogéneo, donde se combinan grupos de investigación de alto nivel con una alta proporción de docentes que no hacen investigación y con una concentración de las capacidades científicas en un subconjunto reducido de instituciones<sup>4</sup>.

Este es el problema ontológico de la tesis en el medio latino, una falla del sistema educativo superior: es un género del modelo de investigación que se extendió al modelo profesional que prima en el mundo latino. ¿Cuál es el problema con esta diferencia? Al ser un género de investigación se convierte en un instrumento disfuncional en el sistema de pregrado y en un sistema de educación profesionalizante. Es disfuncional porque el estudiante de pregrado carecería del conocimiento teórico-metodológico suficiente para impulsar un trabajo de la magnitud teórica que entraña una tesis en su sentido ontológico (ser una forma primaria) y porque el sistema profesionalizante no tendría como fin primordial impulsar tareas de construcción de conocimiento, sino de aplicación y, consiguientemente, haría muy poco por imprimir una cultura de *investigación* en estricto sentido.

Sí, es cierto, la universidad se ha formado emulando los valores y el formato estructural de las disciplinas (la división del currículo, valores como el afán por el conocimiento, racionalidad al encarar los fenómenos, entre otros). No obstante, ha carecido de instancias pedagógicas para mediar las prácticas de investigación. Por doquier es posible encontrar instancias organizacionales que buscan mediar en el ingreso del estudiante hacia el mundo laboral (pasantías, *practicum*, becas, estancias de permanencia en instituciones), no ocurre lo mismo para la investigación, la excepción son las pocas universidades que han consolidado una práctica de investigación donde los estudiantes son atraídos a participar como asistentes de investigación. La situación encuentra eco en las prácticas de escritura<sup>5</sup>. Se pueden esgrimir como objeción los trabajos de investigación que se componen durante el período escolar tienen el fin de orientarlo a la investigación, pero, en realidad, son ficciones de investigación, son

---

<sup>4</sup> Ateniéndonos a los datos de Martín del Campo, cerca de 80% de 2500 universidades se concentra solo en seis países y se estima que, cuando mucho, apenas el 15% de estas instituciones tiene capacidad efectiva de llevar a cabo investigaciones a nivel competitivo y solo en limitadas áreas (Moreno y Ruiz, 2009).

<sup>5</sup> Carlino (2003) incluye cinco factores decisivos que interactúan en la construcción de una tesis: la tradición disciplinar, el equipo de investigación, el tiempo con el que se cuenta, la práctica de investigación y el tutor.

formas derivadas. Esto quiere decir que los textos de investigación propuestos son exiguos. El estudio de una muestra colombiana tomada de diecisiete universidades (Pérez Abril y Rincón, 2013), encuentra que el porcentaje de composición de un artículo de investigación no va más allá del 11,81%, esto sin añadir que el hecho de que aunque se escriban no está garantizado que sean verdaderas investigaciones.

(2) El género, al estar ubicado en la comunidad disciplinar, se acoge a una situación comunicativa propia y da pie a un dispositivo administrativo-organizacional que resulta si no una experiencia completamente inédita en la vida del estudiante sí una experiencia con un nivel de complejidad que supera a sus experiencias previas. Debe actuar como un miembro de la disciplina que presenta su primera contribución significativa al conocimiento de su rama (Paré et. al. 2009), es decir, escribir como si fuera un investigador o un profesional investigador, considerando que su lector ideal son los miembros expertos. El problema es esta abismal diferencia entre sus prácticas previas y lo que le exige la nueva situación.

Para comenzar, la comunidad disciplinar le plantea un nuevo rol, es investigador, no estudiante. Como investigador debe proponer un conocimiento, como estudiante debe aprender conocimientos. Si el estudiante no se siente todavía un investigador le será muy difícil hablar desde esa posición, más difícil será si no comprende que se encuentra ante una nueva situación comunicativa. Y determinar quiénes somos cuando enunciamos es un paso de singular trascendencia en la composición académica (Ivanič y Simpson 1992, Wenger 2001), de hecho, “discovering where the ‘I’ is one of the most important selfish, indulgent and rewarding academic tasks there is.” (Ivanič y Simpson 1992; 153). Cuando el estudiante carece de respuesta se queda atascado, al no lograr encontrar su identidad no logra encontrar desde qué posición hablar y sin esa posición no puede tener el control sobre su discurso.

El estudiante también deberá comprender que ha mutado su receptor. Ahora tiene un lector colectivo y otro tipo de audiencia: debe dirigirse a expertos que son quienes pueden debatir, asentir o comentar sus aseveraciones. Esto le obliga a incrementar el tono de formalidad, a no dar cosas por supuestas, a ser sigiloso en sus conclusiones, a evitar hacer alusión a conocimientos consabidos, a moverse como experto, a referirse a ellos en el metatexto. Si no consigue entender este juego y si no consigue encarar al receptor desde esta visión, termina por dirigirse

al profesor, lo que lingüísticamente se traduce en la ausencia de elementos textuales explícitos que marquen a ese emisor ideal. Si logra asumirse como investigador novato, en cambio, se presentan otras tensiones: ¿realmente puede dirigirse a su audiencia como colega?, ¿tiene las credenciales suficientes para proponer algo realmente nuevo como exige un trabajo de investigación?, ¿puede oponerse a la escuela teórica de su centro o de sus “colegas” a sabiendas de que su acreditación está sujeta a la evaluación que ellos efectúen?

Igualmente conflictivo resulta determinar el propósito del texto (es decir, para qué escriben la tesis) porque es evidente que el motivo social de la tesis está más allá de una evaluación o de demostrar un conocimiento, motivos pedagógicos a lo que hasta ahora estaban acostumbrados; las definiciones de tesis leídas exhibían muy bien las diversas funciones a las que es adscrito. La tesis tiene que ser comprendida como un género polifuncional que cumple un macro objetivo de la comunidad académica (aprender), los objetivos de la disciplinas (aprender una metodología específica y aportar conocimiento), más los objetivos privados del estudiante. Estas metas podrían solaparse, una de ellas podría hegemonizar, otra podría desaparecer o podrían estar en tensión. No es fácil manejar estos planos funcionales. Incluso en el plano de la investigación, los autores entrevén la tesis privilegiando una de sus funciones. Swales (2005), por ejemplo, lo concibe como una contribución sustancial y original a su campo de investigación, Parodi (2008), igualmente, considera que su macropropósito es persuadir acerca de un planteamiento teórico o ideológico; ambos privilegian el fin de las disciplinas. Pedagógicamente, está pensado como un examen que pone a prueba la capacidad del estudiante para desarrollar una temática con límite de tiempo y para estimular sus destrezas investigativas, lo que presupone habilidades para plantear problemas, buscar soluciones, manejar métodos, indagar en la bibliografía de forma metódica y exhaustiva, reflexionar sobre el tópico de la disciplina. Y para Carlino (2003), la tesis es uno de los géneros donde más confluyen los objetivos personales por el prestigio que acompaña su culminación.

A nivel privado, el estudiante puede tener diversas trayectorias (Wenger, 2001), puede ser una trayectoria entrante, porque la tesis es su medio para iniciar una carrera académica, o una trayectoria saliente, porque la tesis le permite salir al exterior de la comunidad académica, puede ser una trayectoria limitánea, porque mantiene su identidad entre límites, con vacilación, una trayectoria periférica, por elección por necesidad, es un requisito formal de graduación que hay que cumplir y punto. Swales (2005) añade que luego del macropropósito, interactúan

una serie de factores que orientan su construcción, factores que tienen que ver con la carrera, la universidad, el país, las expectativas del estudiante... El estudiante debe entender para qué escribe el texto, pero el propósito que persiga nunca puede (o no debería) descuidar al motivo social del género, ser un texto que propone un conocimiento.

El género presenta otra situación novedosa al estudiante: la institución le adjudica un tutor, es la primera vez que es acompañado durante todo el proceso de composición de un texto. La idea detrás de la figura instalada es que el estudiante es un miembro novato de la comunidad disciplinar (no un miembro escolar) y que el tutor, un miembro experto del grupo, le apadrinará en ese trayecto. Pero en la práctica hay mucha dispersión sobre lo que realmente comporta este acompañamiento, ni el tutor ni el estudiante tienen claro cómo debe desarrollarse esa mediación y, por tanto, sus representaciones al respecto podrían no coincidir. La dispersión ocurre, ya se habrá inferido porque maestro y estudiante deben cumplir un nuevo rol, rol que no entienden o no pueden asumir, el estudiante por las bases de su conocimiento y el maestro porque en los centros latinos no siempre es un investigador. Adiciónese que la tesis actúa como un género de graduación y este hecho lo somete a las presiones administrativas; de ahí que el tutor esté llamado a actuar como representante de la institución y, como tal, a ser la autoridad que soporta la ideología del centro.

Entonces, el profesor podría actuar como colega que orienta a un miembro joven, como profesor con toda la jerarquía que emana de su figura, como un personal administrativo que vela por que su texto se condiga con el lineamiento teórico del centro. El rol que asuma influye en su grado de participación en la configuración del texto. Paré et al. (2009) han encontrado algunas clases de tutores de acuerdo, precisamente, a su involucramiento en la tarea: hay tutores lectores (leen como profesores), lectores implicados (si actúan como un miembro de la disciplina que lee un texto), aquellos que se sienten coautores, otros que se sienten como colega investigadores, o pueden tener múltiples localizaciones. Para Ivanič y Simpson (1992), el rol del tutor se mueve entre considerar su tarea como una fatigosa función administrativa a la que le confieren mínimo valor y tiempo, o considerarla como parte de su función como miembro de la comunidad académica y asignarle mucha atención.

Al ser una relación tan “especial” emergen nuevas preguntas para el tutor: ¿cuánto debe contribuir en el trabajo?, ¿hasta dónde puede intervenir?, ¿le compete el

contenido o la parte lingüística referida a la construcción del discurso?, ¿es el coautor del texto? En ciertas disciplinas de las academias norteamericanas se espera que si el doctorando escribe un artículo sobre su investigación en el transcurso de su composición, el tutor aparezca como coautor (Becher, 2001). Para Prior (2006) los profesores son coautores de los textos en la medida que deciden qué escribir, identifican subtemas, perspectivas de investigación, imponen una fecha límite, especifican estilo y tipo y propagan valores, el estudiante de alguna forma cree que debe aceptar la ideología del profesor.

De igual forma, los estudiantes han forjado sus propias expectativas sobre la ayuda que esperan recibir del tutor. Hay un trabajo interesante que demuestra cómo esas expectativas chocan o se diferencian de las que poseen los maestros. La investigación de Yu Ren Dong (1998) —aplicada a 122 estudiantes y 32 profesores de dos centros norteamericanos: Georgia Institute of Technology y la University of Georgia no nativos— descubre que los profesores sienten que ayudan a los estudiantes mucho más de lo aquellos perciben. Citamos el cuadro comparativo con que realzan las diferencias, el porcentaje corresponde a las respuestas afirmativas sobre el tipo de ayuda prestada o recibida por el tutor en el desarrollo de la tesis, nos parece iluminador porque reconocemos en qué aspectos se aspira recibir orientación (solo hemos tomado seis de ellos) y, claro, por el contraste de datos (solo hemos tomado el porcentaje):

	ALUMNOS	PROFESORES
1. Definición del tema	36,89	68,75
2. Material de lectura	17,21	31,25
3. Citación	18,03	37,50
4. Organización de párrafos	29,51	50,00
5. Vocabulario	49,18	50,00
6. Gramática	45,08	62,50

TABLA 1

El estudio de Yu Ren Dong (2008) además planteó las expectativas que tienen los alumnos de forma general (no entrega datos porcentuales) sobre la figura del tutor: que estén más implicados, que les entreguen más tiempo, más cooperación, más detalles y que procuren atender sus trabajos con menos correcciones

negativas. Las vacilaciones y la complejidad de la relación se dilatan si contemplamos la perspectiva de la institución. En nuestra investigación hemos comprobado los diversos nombres que puede tomar este acompañante según la institución educativa, nombres que, por supuesto, llevan diversas asociaciones y jerarquizaciones vinculada al grado de participación que se aspira para su trabajo.

<b>CENTRO</b>	<b>NOMBRES DE LOS TUTORES</b>
1. Universidad Mariano Gálvez. Guatemala	Metodólogo (proyecto de investigación) Director Asesor
2. Universidad de Chile	Profesor guía Profesor consejero Colaboradores
3. Universidad de El Salvador	Docente director (licenciaturas) Docente asesor (grado en Medicina)
4. Universidad San Andrés. Argentina	Mentor
5. Universidad de los Andes. Colombia	Asesor
6. Universidad Central del Ecuador	Tutor
7. Instituto Tecnológico de Monterrey. México	Asesor
8. Universidad de Piura. Perú	Asesor Coasesor
9. Universidad Simón Bolívar de Venezuela	Asesor
10. Universidad de Salamanca. España	Director

TABLA 2

La Universidad Mariano Gálvez y la Universidad de Chile distinguen tres tipos de figuras, cada una con una misión específica; es una manera de evidenciar cuán diferentes son las necesidades del tesista y cómo el centro ha percibido esas necesidades. La figura de un asesor o coasesor parece importante, un complemento a la tarea del tutor, ¿cómo manejan esa relación estos intervinientes? Finalmente, están los distintos nombres asignados, vayamos a la asociación semántica que cada término lleva consigo (DRAE):

*Asesor*: ilustrador o consejero

*Mentor*: consejero, guía, padrino, maestro

*Tutor*: defensor, protector, orientador, director

*Director*: gobernador, consejero, orientador, regidor

*Guía*: que dirige o encamina

*Consejero*: que aconseja

González y González (2001) hablan de él como un *manager*; al estilo de un entrenador deportivo. Aunque el campo semántico es similar y subiste la idea de ‘consejero’, hay diferencias y connotaciones, no es lo mismo hablar de un *director* o de un *mentor*. Es evidente que si el centro opta por un nombre, que no parece indiferente, es porque involucra en él una información que estudiante y tutor reinterpretan a su modo. En suma, la variada terminología administrativa devela las diferentes instancias de participación que se pretenden para este tutor, un rol que no siempre parece sencillo a tal punto que puede ramificarse en una serie de figuras adicionales.

(3) El último punto que deseamos tocar es la refuncionalización que actualmente sufre el género y que está relacionado con la investigación. El ritual de iniciación ha exigido su reformulación ya porque el período educativo universitario se ha extendido gracias a la masificación del posgrado (entonces no entraña la culminación de un ciclo) o porque debe responder a las nuevas demandas sociales que reorientan el tipo de investigación. Barnett (1994) nos recuerda que la sociedad de la información ha reorganizado el saber y ha determinado nuevos tipos de conocimiento y con ello nuevos tipos de investigación, el llamado *modo 2* que retomamos aquí. Estos nuevos modos de aprehensión cognitiva se cuelan en las progresivas reformas que afronta el sistema universitario latino afanado en evolucionar hacia el nuevo paradigma de investigación y convive con las representaciones tradicionales del modo 1.

En este panorama podemos registrar dos movimientos básicos: uno que mantiene el género (1), aunque puede requerir de renominaciones y otro que lo desplaza (2) y (3) para dar cabida a otros textos. Visto de forma más general, los cambios serían:

1. La tesis se desdobra en géneros diferenciados, según se dilate o contraiga, en función del ciclo al que se asocie, puede ser un género de pregrado o de posgrado. La diferencia puede ser expresada por medio del mismo nombre con el respectivo determinante (tesis de pregrado, tesis de doctorado) o con la asignación de un nuevo término como en los ejemplos que prosiguen:

TRABAJO DE GRADO. Es un trabajo académico, resultado de una investigación original sustentada en conocimientos y razonamientos teóricos, métodos y técnicas con rigor y coherencias científicos. Puede incluir también la realización de pruebas que afirmen o refuten las teorías [...] Se presenta una teoría original o derivada de un tema específico y se demuestra su validez usando un métodos de investigación con cuyo análisis se llega a conclusiones (Cisneros Estupiñán 4-5). Se caracteriza por ser una investigación que profundiza en un campo del conocimiento o lo presenta en una forma novedosa y crítica. Debe ser producto personal, representar un aporte valioso para la materia y demostrar autonomía de criterio intelectual y científico, capacidad crítica, analítica, constructiva, en un contexto sistémico y el dominio teórico y metodológico de los diseños de investigación propios de la materia (U. Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Derecho 9).

El cambio puede encausar el texto hacia el modo de investigación 2, un conocimiento más ligado a fines inmediatos:

TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN. Es de carácter individual y deberá contemplar las siguientes pautas:

- a) Ser integradora de los conocimientos y habilidades adquiridas durante la carrera
- b) Requerir procesos de análisis y síntesis del tema desarrollado.
- c) Evidenciar la actitud crítica del autor.
- d) Seguir una metodología propia del tema que se aborda.
- e) Contar con sustento teórico suficiente.
- g) Aportar un enfoque original a la solución profesional de un problema específico.
- h) Proporcionar una oportunidad para que el alumno/a ordene, sistematice y aplique conocimientos adquiridos y los transforme en un producto nuevo. Podrá basarse en: *formulación de estrategia de negocio, programa de desarrollo organizacional, diagnóstico de competitividad empresarial, plan de reconversión de recursos humanos, desarrollo de un plan de negocios, revisión bibliográfica exhaustiva de una temática pertinente a las disciplinas de la carrera*, con un objetivo crítico, constructivo o desafiante de nuevas incógnitas surgidas del análisis (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Administración, página web, el subrayado es nuestro).

2. El surgimiento de nuevos géneros, o más bien, de géneros que se refuncionalizan para operar como rituales de culminación de ciclos inferiores. La tesis como onomástica queda desplazada a favor de nombres más especializados en trabajos de menor dimensión, el texto requerido es una forma derivada, un estudio, aunque más “especializado”, en todos estas citas las cursivas son nuestras:

INFORME DE GRADUACIÓN. El informe estudia y desarrolla un tema de forma documentada y actualizada con fines de difundir el conocimiento existente, *procura reunir información ya existente que se halla en varias fuentes y la ofrecen al lector ordenadamente*; sus partes esenciales son la introducción, los capítulos y las conclusiones. Su elaboración requiere efectividad, capacidad de síntesis, saber ordenar, escoger y utilizar la información disponible. Su dosis de originalidad es reducida (Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ing. Industrial, 7).

MEMORIA. Es un breve escrito que constituye una aproximación a la metodología del trabajo científico, sin ser *un enfoque rigurosamente monográfico y sin el requisito de la originalidad* (Prellezo, 2010, España, énfasis nuestro).

TESINA. Se entiende por tesina una afirmación sustentada en evidencias que *no necesariamente son resultado del trabajo experimental del sustentante*, sino que pueden ser extraídas de trabajos publicados en revistas o libros, con la adaptación necesaria para el problema específico que plantee el sustentante. (UNAM, “Opciones de Titulación,” Facultad de Ciencias Químicas, 45).

TRABAJO DE GRADO. Se busca evaluar la habilidad del graduando para determinar un problema de investigación y estudiarlo dentro de un marco analítico que incorpore los conocimientos teóricos adquiridos y/o el uso de herramientas cuantitativas correctas. *A diferencia de una Tesis de Grado, la Memoria de Grado no requiere de un objeto de estudio inexplorado. Las fuentes de información pueden ser, por tanto, de carácter secundario.* El tratamiento del problema debe superar el nivel puramente descriptivo, pero no requiere ni innovación teórica ni metodológica. Aunque la Memoria de Grado es esencialmente una revisión bibliográfica de carácter analítico, el estudiante debe aportar un valor agregado al contenido bibliográfico (UNIANDÉS, Economía, web).

3) La desaparición de géneros de investigación en el pregrado por géneros profesionales, un afán por afirmar el nivel de pregrado como una práctica profesional, naturalmente en relación con la carrera y dejar el posgrado para la investigación propiamente dicha.

PROYECTO. Son trabajos cuyo objetivo es poner en práctica los diferentes métodos de producción de mensajes (escritos, audiovisuales o publicitarios), de estrategias de comunicación o proyectos específicos del campo profesional [...] Parte de una fundamentación teórica e incluye el diseño de la metodología a aplicar, así como el desarrollo del producto de comunicación, el cual deberá ser validado y constituye el resultado de la investigación. En los casos en que proceda deberá ser acompañado de discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones (Universidad Rafael Landívar, s. a., Comunicación, 7)

TRABAJO DE TÍTULO. Es una actividad terminal de la carrera, es el primer trabajo profesional desarrollado por el estudiante. Debe enfrentar un problema de ingeniería industrial, en cuya solución debe hacer uso de las competencias adquiridas, las habilidades logradas y los conocimientos apropiados en el transcurso de sus estudios. Consiste en emplear metodologías y buenas prácticas de ingeniería para formular, analizar, desarrollar y dar solución a un problema real relacionado con áreas propias de la disciplina. El trabajo debe ser un aporte personal del alumno, original, con la rigurosidad y ética profesional de un ingeniero (U. de Valparaíso, Facultad de Ingeniería Civil Industrial, Chile, página web).

Esta ampliación tiene dos efectos discursivos relevantes. Cuando se mantiene la noción de tesis para las titulaciones que no sean el doctorado, se proyecta cierta confusión para diferenciar los alcances de los textos en función del nivel y, la profusión de nombres que se inauguran para precisar a los géneros de graduación.

¿Qué define una tesis de pregrado que la oponga a una de master? o puede ser que estemos llamando tesis a algo que realmente no lo es.

La profusión onomástica (a propósito, cada nombre está impuesto por sus padres creadores: los administradores educativos) es evidente a pesar de la microscópica muestra esbozada, solo en ella se han develado siete nombres de géneros de graduación:

1. Proyecto de grado o de graduación
2. Trabajo de título
3. Trabajo de grado
4. Informe de grado
5. Memoria (o Memoria de carrera)
6. Tesina
7. Tesis de pregrado

La diversidad es natural, la variedad regional se verá reflejada en preferencias discursivas y es natural en un sistema que ha ido asentado cambios de forma adaptativa más que revolucionaria, de forma espontánea más que con una ideología detrás. Pero esto no conlleva a que abandonemos la pregunta de si géneros como *tesina*, *memoria*, *tesis de pregrado*, *trabajo de grado* que están sirviendo al mismo fin (trabajo final de pregrado) son formas sinónimas o géneros diversos como variantes diatópicas (pues no parece estar asociada exclusivamente a la disciplinariedad). El asunto de las regularidades es crucial porque una distinción de género debe ser capaz de decir qué diferencias de valor encontramos en los textos para oponerlos entre sí y lo es también porque la bibliografía a la que se recurre no siempre circula por un campo local. Si no ocurre, se generan polisemias que hacen que no estemos seguros si tal texto tiene una forma exclusiva, se torna una onomástica conflictiva.

En la investigación descubrimos algunas propuestas. Para Bizcarrondo y Urrutia (2010), *tesina* es el equivalente de *proyecto de fin de carrera* y *memoria* sustituye a *tesina*. La Universidad Santiago de Chile, en su manual de elaboración de tesis, advierte que usa el nombre *tesis* para referirse a todo trabajo presentado por los estudiantes de pre y posgrado, conducente a la obtención de un título profesional y/o grado académico, esto es: seminario de título, memoria, informe de título, etc. Según Alcaraz Varó (2000), los trabajos en los que se presenta la reflexión e investigación están englobados en un macrogénero llamado ensayo (artículo de investigación, monografía, recensiones, etc.). Prellezo (2010) advierte que *tesis* y *tesina* son nombres sinónimos y que el término *monografía* actúa como hiperónimo de todos estos géneros, porque su elaboración responde de forma sistemática a los mismos principios y elaboraciones metodológicos.

Ateniéndonos únicamente a esta exigua muestra se traducen dos ideas: los géneros están emparentados por sus estructuras discursivas tanto que resulta difícil percibir sus límites y, de cierta forma, parecen sugerir un orden de gradación

entre ellos –para Swales (2005), muchas veces la tesis es un desarrollo macro del artículo científico–, aunque no hay unanimidad sobre si el género macro es el *ensayo*, la *monografía* o la *tesis*. Esto ocurre, entendemos nosotros, porque las características formales de los textos (salvo en el caso del proyecto) –que deberían contemplarse como rasgos caracterizadores determinante de las propiedades específicas– no poseen rasgos definitorios que aportarían sus propiedades constitutivas. Los géneros no parecen diferenciarse por su macroestructura discursiva (que varía desde el esquema del artículo científico de las ciencias puras hasta la forma introducción, cuerpo y conclusiones de las ciencias sociales y humanidad, sin olvidar mencionar secciones como bibliografía, dedicatorias, agradecimientos, anexos), varían por el tipo de investigación. Tal parece que la tesis doctoral estaría tipificada como una investigación del *modo 1*, como *forma primaria* y como *investigación* en estricto sentido, a diferencia de los demás textos, como revelan las distintas definiciones que prescriben los géneros.

El asunto, pues, merece una mayor indagación y muestras más extensas. Por ahora, cabría apuntar que no parece acertado pensar en una fórmula macro alrededor del *ensayo* o de la *monografía* debido a las particularidades que hemos referido y por la manera en que tales textos vienen funcionando dentro del sistema. Habría que encumbrar a la *tesis* como género modelo discursivo y como modelo de investigación. Igualmente, pensamos nosotros, debería discutirse el nombre ‘trabajo’ por el que los padres administradores han registrado los textos sin mayores argumentos. Es un nombre altamente peligroso porque en la mentalidad estudiantil la palabra ‘trabajo’ está arraigada, como texto pedagógico supone continuidad y el género pretende su ingreso en otro tipo de comunidad, supone cambio. Es peligroso también porque no entraña por sí mismo una característica textual definitoria que sí se percibe en otros géneros (pensemos en ensayo, monografía, reseña), si trabajo es todo tipo de tarea, necesariamente hay que prever la nota que lo particularice. Y es peligroso porque la categoría estaría actuando como denominar a la clase de ritual no cómo debe ser ese ritual, y esto lo convierte en un auténtico cajón de sastre; si no, he aquí una muestra de lo que el nombre puede concitar, una apabullante cantidad de formas:

EL TRABAJO DE GRADO. Implicará que los estudiantes centren su atención en la *elaboración de diagnósticos o documentos académicos, sistematización de nuevos modelos teóricos de experiencias en una comunidad, productos artísticos y proyectos profesionales*. Un ejemplo de esto es que se podrá medir los conocimientos de un futuro médico mediante casos prácticos como la intervención en una operación (Ecuador, énfasis nuestro).

## Conclusiones

En esencia, hemos sugerido que para comprender el género no debemos mirar solo hacia el frente, al acto mismo; hay que girar la vista hacia quienes fomentan el ritual (la sociedad) y hacia los elementos que forman parte del acto (la estructura académica). Al actuar de esta manera hemos podido obtener una panorámica más envolvente del género. Hemos comprendido que se trata de un problema profundamente vinculado a los vaivenes de la academia como institución (vaivenes impuestos por el contexto social) y a los paradigmas que han regido en ella; ha pasado de ser un ejercicio retórico, a un ritual de graduación como género oral, luego se refuncionalizó como ejercicio de investigación, y después se convirtió en un instrumento pedagógico. Actualmente la tendencia vacila entre sostener el texto para el posgrado o vitalizarlo como un ejercicio entendido como ritual de graduación al modo de investigación <sup>2</sup>, que busca dirigir al estudiante a situaciones pragmáticas que no solo resultan más operativas, sino también más necesarias para el sistema, para lo cual se hace necesario, en ciertos casos, mutar su nombre.

De igual manera, hemos comprendido que los problemas pedagógicos que entraña el texto radican en la configuración del sistema de educación superior: es un género de investigación incrustado en una atmósfera profesionalizante. Un sistema profesionalizante promueve una organización administrativa y curricular que no contribuye o contribuye muy poco a forjar una comunidad de práctica afín a la investigación, sin esa participación difícilmente se pueden aprehender las prácticas letradas altamente especializadas. De esta manera, la tesis emerge como un cuerpo extraño, como un ritual incómodo no solo para los estudiantes, incluso los maestros tutores sienten la incertidumbre que genera su figura. La organización administrativa no ha construido una cultura de investigación por medio de espacios institucionales, tampoco ha alcanzado a hacer explícitos aspectos como los alcances del género, la manera de orientar a los estudiantes sobre su construcción o a organizar la relación del tutor con el nuevo investigador. La tesis es de esos géneros que lleva muchos (a veces demasiados) elementos tácticos<sup>6</sup>: no se presentan argumentos para definir cuál es el modelo ideal que hay que seguir, las tesis que reposan en las bibliotecas no

---

<sup>6</sup> Huerta convenientemente acierta al mencionar ciertos hábitos ‘intuitivos’ que perviven en la construcción de la tesis, por ejemplo, que el número de folios está dictaminado por “el sentido común y las costumbres”, y ese sentido común tiende a concluir que “mientras más hojas es mejor” (s. p.).

suelen estar acompañadas de la nota recibida o de las recomendaciones<sup>7</sup>, entonces, como Bunton (2008) entrevistó, no siempre pueden ser una referencia del “buen hacer”. Las universidades promulgan reglamentos, pero –salvo excepciones– estos se refieren a los requisitos formales, la manera de presentación y asuntos administrativos, más que a cuestiones estructurales. Mientras esto no cambie, la tesis seguirá siendo el ritual doloroso que se abandona a medio camino o que se construye apelando al sentido común o, lo que es muy doloroso, recurriendo a los numerosos centros de “ayuda” de tesis que pululan a lo largo de todo el mundo hispano.

La práctica de aula muy poco hace al respecto, aunque podría y debería hacer más. Enclaustrada en un orden curricular y en una pedagogía conservadora, ha sido incapaz de ver el valor de la escritura como un elemento modular del aprendizaje y de la construcción del saber y ha reducido el texto a un instrumento de evaluación. Tal vez por la ausencia orgánica de espacios, tal vez por la desidia, las prácticas letradas terminan por menoscabar la escritura de investigación. Igualmente, hace falta reorientar las actividades discursivas y forjar una pedagogía que no solo enseñe contenidos, sino también maneras de ser: construir una tesis es aprender a ser miembro de la disciplina, es cambiar de identidad (Barnett, 1994, Ivanič y Simpson 1992, Wegner, 2001), un ritual que conecta prácticas e identidades locales con otras posiciones en el tiempo y en el espacio (Wenger, 2001). Solamente cuando el estudiante logre plantear su ubicación y saber que se le concede voz para que actúe simétricamente como emisor autorizado y que, por tanto, debe posicionarse desde otro plano de actuación podrá anticipar el grado cognoscente que se le está exigiendo. Un ritual de iniciación no puede concebirse sin la consciencia del cambio.

Otra necesidad imperiosa es que el sistema y el maestro encaren el género como práctica de investigación y como práctica letrada. Cercenar una de estas dimensiones es olvidar una parte capital de su constitución. Esto es esencial si recordamos que la construcción del conocimiento pasa inevitablemente por la retórica de los textos y, más aún, si tenemos en mente que la función social de la academia es conducir una reflexión sobre la práctica misma y sobre su valor dentro del sistema. Los estudiantes necesitan conocer los textos que componen,

---

<sup>7</sup> Hay excepciones. La Escuela de Ciencias Forestales de la Universidad de Chile obliga a que conste la nota del trabajo en la contraportada de la Memoria de graduación, un indicativo de la estima que ha merecido. De acuerdo, las universidades suelen premiar los mejores textos, pero esto rara vez se menciona en el trabajo mismo ese valor adjudicado.

pero no solo como medios de comunicación; además, deberían conocer sus fundamentos, sus asuntos problemáticos, debatir sus valores.

El sistema escolar como toda institución no solo funciona por el viento que sopla de fuera, es posible modificarlo desde dentro, desde sus propias bases; este cambio solo puede ser incitado por la materreflexión. La responsabilidad del sistema, por tanto, es clave para reordenar y avivar la práctica y evitar así el naufragio que inicia al principio de la travesía. Un ritual de iniciación no sobrevive como práctica cultural solo porque modifica al sujeto, es la sociedad misma la que se constituye y reafirma en cada ejercicio. Vale recordar que la re-alfabetización académica promueve la inclusión social como muestra de un verdadero ejercicio de la ciudadanía en la construcción de la equidad y que está contemplado en el Plan Nacional del Buen Vivir. Además, mediante la lectura y la escritura académicas, el Ecuador mostrará su real participación en el mundo científico y empresarial, visibilizando a un país que está implementando cambios profundos en su educación superior y que debe ocuparse de estos temas, para posicionarse en el orbe académico internacional a través de la publicación de su pensamiento.

## Referencias bibliográficas:

- Barnett, Roland. *The limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*. Londres: Open University Press, 1994.
- Becher, Tony. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Trad. Andrea Menegotto. Barcelona: Gedisa, 2001.
- Bizcarrondo, Gema y Hernán Urrutia. *Escribir y editar. Guía práctica para la redacción y edición de textos*. Bilbao: Deusto, 2010.
- Borsinger. Ann. “La tesis”, en Cubo de Severino, Liliana (coord.): *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico*. Córdoba: Comunicarte, 2007, pp. 267-282.
- Bunton, David (1998): “Linguistic and textual problems in Ph.D and M. Phil theses”. Tesis de Doctorado. Universidad de Hong Kong. Internet: <<http://hdl.handle.net/10722/39580>>. Acceso: 20 de enero de 2014.
- Carlino, Paulina. “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelen más Difícil”, en *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO lectura y Escritura*, Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.
- Cisneros Estupiñán, Mireya. *Cómo elaborar trabajos de grado*. Bogotá: Ecoe, 2007.
- Escandell, Victoria. “La investigación en pragmática”, en *Interlingüística* (14), 2003, pp. 45-58.
- Gläser, Rosemarie. “A Multi-level Model for a Typology of LSP Genres”, en *Fachsprache International Journal of LSP*, 15 (1-2), 1993, pp. 18-26.
- Gibbons, Michael et. al. *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage, 1994.
- González y González, Leopoldo. (2001) “Qué es, cómo se hace una tesis doctoral”. Madrid: UNED, Internet: <<http://www.uned.es/deahe/Que%20es%20como%20se%20hace%20una%20Tesis%20Doctoral.pdf>>. Acceso: 20 de enero de 2014.
- Huerta, Juan Enrique. “Diez mitos acerca de la producción de una tesis”, 2006, en Internet: <<http://academia.uat.edu.mx/pariente/Tesis/>>

- Diez%20mitos%20acerca%20de%20la%20produccion%20de%20una%20tesis.pdf> Acceso: 11 de febrero de 2013.
- Ivanič, Roz y John Simpson. “Who’s who in academic writing?”, en Fairclough, Norman (ed.): *Critical Language Awareness*. Londres/Nueva York: Longman, 1992, pp. 141-173.
- Paré, Anthony, Doreen Starke-Meyerring y Lynn McAlpine. “The dissertation as a Multi-Genre: many readers, many readings”, en Bazerman, Charles et al. (eds.): *Genre in a changing world: Perspectives on writing*. Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009, pp. 179-193.
- Parodi, Giovanni. *Géneros Académicos y Géneros profesionales*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso, 2008.
- Pérez Abril, Mauricio y Gloria Rincón (Coord.). ¿Por qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana –Colciencias, 2013.
- Pontificia Universidad Católica de Quito (2009): “Guía para la elaboración de tesis de posgrado”, página virtual, Internet: <[http://www.pucese.edu.ec/cid/images/reglamentos/Instructivo\\_Tesis\\_de\\_grado\\_PUCESE\\_CID.pdf](http://www.pucese.edu.ec/cid/images/reglamentos/Instructivo_Tesis_de_grado_PUCESE_CID.pdf)> Acceso: 12 de agosto de 2013.
- Prellezo, José Manuel. *Investigar: metodología y técnica del trabajo científico*. Madrid: CCS, D.L., 2010.
- Prior, Paul (2006): “A Sociocultural theory of writign”, en MacArthur, Charles, et al. (eds.) *Handbook of writing research*. New York: Guilford, 2006, pp. 54-66.
- Real Academia de la Lengua. *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda Edición. Madrid: Espasa, 2001.
- Ren Dong, Yu. “Non-native graduate students’ Thesis/Dissertation writing in Science: Self-reports by students and their advisors from two vs. Institutions”, en *English for Specific Purposes*, Vol. 17. N.º 4, 1998, pp. 369-390.
- Russell, David. *Wrting in the academic disciplines, 1870-1990: a curricular history*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1991.
- Soto, Carlos Arturo (2003): “La tesis universitaria no es problema”, en Internet: <<http://www.universidades.com.gt/la-tesis-universitaria-no-es-problema/>> Acceso:13 de enero de 2014.

- Swales, John *Research genres: explorations and applications*. Nueva York: Cambridge University Press, 2005.
- Tamola, Diana. “La tesina de licenciatura”, en Cubo de Severino, Liliana (coord.): *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico*. Córdoba: Comunicarte, 2007, pp. 235-265.
- Universidad Autónoma de México (s. a.): Opciones de titulación en la UNAM, Facultades y Escuelas. Página virtual: <http://www.pve.unam.mx/titulacion/opcionestitu2011.pdf>
- Universidad Central de Venezuela (2004): *Manual para la elaboración de Tesis Doctorales, Trabajos de Grado y Trabajos Especiales*. Caracas: Centro de Estudios de Posgrado Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas-Universidad Central de Venezuela. Internet: <<http://www.postgradofcjp.net.ve/docs/manuales/Manual160204.pdf>>. Acceso: 2 de mayo de 2014.
- Universidad de los Andes (s. a.): “Reglamento de seminario y tesis de grado de las maestrías PEG y PEGMAR”, en Internet: <[http://economia.uniandes.edu.co/Facultad/reglamentos/Reglamento\\_de\\_seminario\\_y\\_tesis\\_de\\_grado\\_de\\_las\\_maestrias\\_PEG\\_y\\_PEGMAR](http://economia.uniandes.edu.co/Facultad/reglamentos/Reglamento_de_seminario_y_tesis_de_grado_de_las_maestrias_PEG_y_PEGMAR)> Acceso: 2 de febrero de 2014.
- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (s.a.). Facultad de Economía, página Web, <<http://www.econ.unicen.edu.ar/media/fce/academico/carreras/rca198.TrabajoFinal.Licenciatura.pdf>> Acceso: 13 de marzo de 2014.
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos (s.a): “Pautas de elaboración de tesis e informes para la obtención del título de ingeniero industrial”. Facultad de Ingeniería Industrial. Instituto de Investigación, Internet: <[http://industrial.unmsm.edu.pe/archivos/investigacion/pautas\\_tesis.pdf](http://industrial.unmsm.edu.pe/archivos/investigacion/pautas_tesis.pdf)> Acceso: 18 de abril de 2014.
- Universidad Rafael Landívar (s.a.) “Guía para elaboración de trabajos de graduación”. Universidad Rafael Landívar-Ciencias de la Comunicación-Facultad de Humanidades, <<https://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/58/Archivos/Guia%20para%20trabajos%20de%20graduacion.pdf>> Acceso: 20 de abril de 2014
- Wenger, Etienne. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Trad. Genís Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós, 2001 [1998].

- Wynarczyk, Hilario (2002): “El trabajo de tesis. Orientaciones técnicas, especialmente para niveles de licenciatura y master en ciencias de la administración y sociales”, en página virtual Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias Económicas. <<http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/eltrabajodetesis/introduc.htm>> Acceso: 23 de abril de 2014.
- Ziman, John. *¿Qué es la ciencia?* Trad. Eulalia Pérez Sedeño y Nuria Galicia Pérez. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

---

## ¿Preparamos docentes para una nueva educación?<sup>1</sup>

Do we prepare teachers for educational innovation?

**Bart van der Bijl**

Universidad de Cuenca (Ecuador)  
e-mail: martinus.van@ucuenca.edu.ec

### Resumen

El presente trabajo describe una investigación sobre la problemática de formación docente orientada a la innovación en escuelas de educación general básica (EGB). La investigación, que tuvo un enfoque cualitativo, fue realizada por un grupo de profesores de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca, con estudiantes de los cohortes de 2006 y 2009, colegas de la misma carrera y maestras<sup>2</sup> de escuelas de prácticas.

Resultó que las estudiantes, al terminar sus estudios en la facultad, tenían muy limitadas competencias de innovación educativa y –en contra de toda expectativa– tenían modelos mentales más tradicionales de enseñanza y aprendizaje que las estudiantes al inicio de los estudios. Se presentan algunas explicaciones y sugerencias aportadas por estudiantes y profesores de la carrera, las que han proporcionado una base importante para reestructurar el currículo de formación docente para EGB en la Universidad de Cuenca.

**Palabras Clave:** formación docente, innovación educativa, relación teoría-práctica, modelos mentales.

---

<sup>1</sup> Este artículo está basado en el informe de investigación “El manejo de la relación teoría-práctica en la formación de maestros/as para la innovación de la EGB en la región” (2012), en el marco del Proyecto de Innovación Educativa (PIE), con apoyo financiero de la Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca. Mis agradecimientos especiales a Mónica Cordero, María Eugenia Maldonado, Santiago Rosano, Gonzalo Reyes y Jessica Castillo, colegas y profesores de la Facultad de Filosofía de la misma universidad, con quienes realizamos la investigación y quienes aportaron sugerencias para este texto.

<sup>2</sup> Utilizamos la forma femenina (*las maestras*, *las estudiantes*), cuando la mayoría de los sujetos a los que nos referimos son mujeres.

## Summary

This paper describes a study in the field of teacher education aimed at innovation in basic education schools. The study had a qualitative approach and was carried out by a group of teacher educators at the University of Cuenca (Faculty of Philosophy and Letters), with the participation of students belonging to the 2006 and 2009 cohorts, colleagues of the same academic career and practice school teachers.

One of the main results of the study showed that the students at the end of their teacher education career had very limited innovation competencies and –far beyond our expectations– they had more traditional mental models about teaching and learning than the students at the beginning of their career. We present some explanations and suggestions given by students and colleagues, which have provided an important basis for restructuring the teacher education curriculum at the University of Cuenca.

**Key Words:** teacher education, educational innovation, theory-practice relationship, mental models.

Recibido: 20: 05: 2014

Aceptado: 18:07:2014

\*\*\*

## Introducción

La innovación educativa es una de las principales preocupaciones de la formación docente, tanto en el Ecuador como en muchos otros países. También lo es en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca, donde en 2006 se inició una carrera de formación docente para la educación general básica (EGB). Cuando la carrera estaba en su tercer año de ejecución, un grupo de profesores empezamos a cuestionar nuestro trabajo en la Facultad. Encontramos un desfase entre los propósitos de la carrera y el actuar de las estudiantes en las escuelas de prácticas.

La carrera pretendía (y pretende) formar a maestras críticas y autocríticas, con capacidad de investigación e innovación educativa; pero constatamos que la mayoría de las estudiantes asumía sus prácticas sin cuestionamientos y que centraba la enseñanza en la mera transmisión de contenidos.

A modo de explicación tentativa de este desfase, planteamos que la carrera no prepara suficientemente a las estudiantes para la innovación educativa debido a un manejo inadecuado de la relación teoría-práctica en su formación. El objetivo general de la investigación fue obtener informaciones que nos permitieran mejorar la carrera de formación docente para EGB, orientada a la innovación educativa.

Partiendo de estas primeras definiciones, nos preguntamos, entre otros: ¿cómo se articulan los conocimientos teóricos con la práctica educativa durante la carrera de formación docente? ¿Cómo los modelos mentales de las estudiantes acerca de enseñanza y aprendizaje van transformándose e incidiendo en su actuar en la práctica? ¿Qué influencia tienen al respecto las maestras orientadoras en las escuelas de prácticas? ¿Qué modificaciones son necesarias para optimizar la relación teoría-práctica en la carrera?

Preguntas como las mencionadas nos llevaron al diseño de una investigación cualitativa, de carácter etnográfico, que considere las diferentes perspectivas de los involucrados: estudiantes al inicio y al final de sus estudios de formación docente para EGB, profesores de la carrera y maestras orientadoras de escuelas de prácticas.

El proceso de recolección y análisis de informaciones se llevó a cabo en dos etapas. Durante la primera etapa estudiamos las características de la formación docente, especialmente la relación teoría-práctica en la carrera, mediante un análisis documental (de planes curriculares, sílabos, proyectos profesionales<sup>3</sup>, evaluaciones de prácticas, entre otros). Simultáneamente investigamos los modelos mentales que tenían las estudiantes de los cohortes de 2006 y 2009<sup>4</sup> y las maestras orientadoras acerca de enseñanza y aprendizaje. Para ello les

---

<sup>3</sup> En la asignatura Orientación Educativa (octavo ciclo) las estudiantes elaboran como trabajo de fin de curso un proyecto profesional en el cual analizan su proceso de formación docente y reflexionan sobre su futuro profesional.

<sup>4</sup> Al momento de investigar los modelos mentales de las estudiantes, ellas cursaban el segundo ciclo (cohorte 2009) y el octavo ciclo (cohorte 2006).

invitamos a formular expresiones que las asociaban con enseñanza y aprendizaje<sup>5</sup>. Salió una amplia variedad de expresiones las que fueron enmarcadas en los dos grandes paradigmas: educación centrada en el maestro y la enseñanza; educación centrada en el estudiante y el aprendizaje.

La segunda etapa tenía el propósito de profundizar nuestra comprensión de la problemática, confrontando la información recogida anteriormente con las explicaciones y reflexiones de estudiantes y profesores de la carrera. Para ello, realizamos grupos focales con estudiantes y entrevistas semiestructuradas con profesores<sup>6</sup>. Las nuevas informaciones fueron analizadas y, finalmente, los resultados de los diferentes análisis fueron comparados en una triangulación general.

### **Innovación educativa y formación docente**

Uno de los conceptos centrales en nuestra investigación es la innovación educativa, la que definimos como un cambio cualitativo en las estructuras y concepciones existentes del sistema educativo. La innovación educativa se expresa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la relación con el conocimiento, la metodología didáctica y las relaciones entre los actores involucrados. Su carácter dinámico se manifiesta en función de un determinado contexto, lo que hace que cada proceso de innovación sea diferente y específico (Blanco y Messina 108). Innovar es un proceso complejo dentro del cual se unen dialécticamente tradición y transformación, avances y retrocesos, discurso y práctica. La innovación educativa exige unidad de acción y reflexión, investigar e intervenir en el aula o la escuela (PROMEBAZ 123-124).

En la actualidad nos encontramos en un escenario con concepciones opuestas de educación: una que se centra en el maestro y la enseñanza, otra centrada en el estudiante y su aprendizaje. Las dos concepciones coexisten en la realidad educativa como dos paradigmas, cada uno con su trayectoria histórica. Dentro

---

<sup>5</sup> El cuestionario tenía solo dos preguntas: ¿qué palabras le vienen a la mente sobre lo que es enseñar?; ¿qué palabras le vienen a la mente sobre lo que es aprender?

<sup>6</sup> En los dos grupos focales participaron 10 estudiantes de octavo ciclo; las entrevistas se realizaron con todos los 14 profesores que pertenecían a la Junta Académica del Departamento de Educación (periodo septiembre de 2011-marzo de 2012). Obviamente quedaron excluidos de entrevistas los profesores que llevaban a cabo esta investigación.

de este escenario la innovación educativa se orienta a un cambio paradigmático hacia una educación que toma la perspectiva de los estudiantes. Este cambio implica que la enseñanza como mera *transmisión* se convertiría en un proceso de *mediación pedagógica* (Gutiérrez y Prieto), que parte del educando y lo acompaña en su proceso. Complementariamente, el aprendizaje como *recepción y memorización* se convertiría en un proceso activo de *construcción* de significados por los estudiantes (Coll).

Para que los cambios sean duraderos y profundos, la innovación educativa supone la participación de los directamente involucrados. Los maestros tienen un rol fundamental en el proceso de innovación e investigación (Rodríguez y Castañeda 3-4, Robalino 152). Dado este rol protagónico del maestro en la innovación educativa, su formación profesional es una de las principales variables que condicionan los procesos de cambio. La innovación depende en gran parte de los conocimientos, capacidades y actitudes de los maestros, su manejo de estrategias para promover aprendizajes activos, significativos y autónomos.

Sin embargo, en los centros de formación docente generalmente los futuros maestros son preparados para “dictar clases”, instruir, adiestrar, inculcar valores. Esta realidad constituye un obstáculo determinante, cuando se pretende innovar hacia una educación centrada en el estudiante (Rimari Arias 17). La formación docente como instancia reproductora de la educación transmisionista sobrevive hasta el momento, aunque cada vez más se siente que es un anacronismo. Con la urgencia de crear una nueva escuela, se impone como condición prioritaria el cambio del modelo tradicional de formación docente.

Dicho cambio necesariamente afecta todo el proceso de la formación docente, incluyendo la formación inicial (pre-servicio) en la universidad y las capacitaciones y actualizaciones durante el ejercicio profesional (en servicio). Son etapas articuladas dentro de un proceso permanente (Torres 13, De Lella 4). Incluso puede concebirse la formación docente como un proceso más amplio que comprende las etapas escolares cuando los maestros fueron estudiantes, proceso que continúa con la formación profesional propiamente dicha y sigue en las escuelas donde los maestros se insertan a trabajar (Alliaud 8). Todo este proceso de formación de maestros está marcado por tendencias opuestas hacia la continuidad y la ruptura del sistema educativo vigente.

## **Modelos mentales de los futuros maestros**

Un factor que juega un papel primordial en la formación docente son los modelos mentales de los futuros maestros (Fortoul 73-74, Korthagen y Kessels 5, Torres 11). En el campo de la educación, concebimos modelos mentales como conjuntos de creencias, saberes y sentidos comunes acerca de aprendizaje y enseñanza, los que influyen en el modo de comprender y actuar de los maestros en la escuela.

Los modelos mentales se van formando en el proceso de socialización de los estudiantes en su paso por las instituciones educativas. Según Alliaud (8), durante su biografía escolar han interiorizado ciertos saberes, reglas o pautas de acción que sus propios profesores habían llevado a cabo con ellos. Dado su tránsito de al menos doce años por las aulas escolares, los estudiantes que ingresan al centro de formación docente ya traen ideas o imágenes más o menos consolidadas sobre lo que hacen maestros y alumnos en la escuela (Fortoul 74). Los modelos mentales de los (futuros) maestros tienden a reproducirse en sus saberes y prácticas (Alliaud 11). Suelen estar marcados por la educación tradicional y son muy resistentes a esfuerzos de cambio, justamente por tener sus raíces en una larga trayectoria escolar. Como consecuencia, las teorías enseñadas en programas de formación docente no se integran bien con los modelos mentales de los estudiantes, lo que debilita la articulación entre teoría y práctica (Korthagen y Kessels 5).

Por su relativa insensibilidad a nuevas orientaciones, los modelos mentales de los estudiantes pueden tener mayor peso que la misma formación profesional realizada. En ese sentido, los modelos mentales de los futuros maestros condicionan su capacidad de innovación y ejercen una influencia determinante en el proceso de formación docente, la que según Torres (11) pasa a tener una función de reproducir o “corregir” dichos modelos mentales.

## **La relación teoría-práctica en formación docente**

Tradicionalmente la formación docente se caracteriza por una desarticulación entre teoría y práctica (Cerdeira 225-226). La preparación de los estudiantes se centra en la transmisión de conocimientos teóricos que luego deben ser aplicados en las escuelas donde realizan sus prácticas (Murillo 33). De acuerdo a este

“aplicacionismo”, diferentes profesores especialistas enseñan el conocimiento teórico de sus disciplinas, y no se preocupan mayormente de relacionarlo con la realidad escolar. Por otra parte, en forma separada, hay profesionales que orientan a los estudiantes en la práctica (Perrenoud 11, Korthagen y Kessels 4-5). Este modo de proceder, con su opción a priori por la teoría, ha llevado a que las prácticas ocupen un lugar marginal en el currículo de formación docente, y que se ubiquen en la última parte de la carrera, una vez que los estudiantes han asimilado la teoría que deben aplicar (Murillo 33).

Desde que los programas aplicacionistas resultan poco adecuados en la preparación de maestros, autores como Perrenoud (12) y Korthagen y Kessels (6) han planteado una formación docente para la “enseñanza reflexiva”. Esta alternativa se basa en la noción del profesional reflexivo de Schön y el principio de la unidad de teoría y práctica “*como las dos piernas al caminar*” (Sierra y Arizmendiarieta y Pérez 571). Se insiste en recuperar la práctica pedagógica como objeto de reflexión crítica en la formación docente (Freire 40, Torres 13-14, Perrenoud 12). Formar a maestros reflexivos permitiría superar la concepción instrumental según la cual el educador es un simple ejecutor o aplicador de teorías. Además, es condición fundamental para la innovación y la transformación educativa (Vogliotti 3-4).

En esta nueva concepción la práctica es punto de partida y punto de llegada en un proceso permanente de formación. Los estudiantes experimentan situaciones prácticas, y reflexionan sobre sus experiencias y vivencias cotidianas en la escuela (Perrenoud 11, Ferry citado por Cerda 224, Paredes e Inciarte 126-128). Bajo la guía de un especialista, van relacionando sus reflexiones personales con aportes teóricos, lo que les permite profundizar su comprensión. Con ello se pretende que los estudiantes lleguen a crear propuestas para mejorar sus acciones de enseñanza y aprendizaje (Korthagen y Kessels 13).

La teoría, entonces, no se establece como un a priori, sino que funciona dentro de procesos de reflexión enraizados en la realidad y orientados a la acción práctica. Estos procesos de reflexión pueden ayudar a los estudiantes a explicitar sus modelos mentales y confrontarlos con aportes teóricos externos. Así los modelos mentales de los estudiantes se convierten en objeto de análisis y de posibles modificaciones.

## Hallazgos y explicaciones

La investigación ha arrojado hallazgos significativos sobre la formación docente para EGB en nuestra facultad. Así se confirmó que las estudiantes desarrollan amplios conocimientos acerca de educación e innovación educativa, pero mucho menos llegan a “traducir” esos conocimientos en competencias psicopedagógicas para una práctica innovadora en la escuela.

Con respecto a los modelos mentales, encontramos que la gran mayoría de las estudiantes y maestras participantes en la investigación tenía modelos mentales *híbridos*, en los que se mezclan elementos de paradigmas opuestos de educación. Por ejemplo, un concepto de enseñanza como transmisión y mediación pedagógica al mismo tiempo; o un concepto de enseñanza como transmisión combinado con un concepto de aprendizaje como construcción.

Uno de los hallazgos más sorprendentes fue que las estudiantes de octavo ciclo expresaban un concepto de enseñanza como *transmisión* en una mayor proporción que las estudiantes de segundo ciclo (resp. 100% y 48% de las estudiantes). De la misma manera, un concepto de aprendizaje como *recepción y memorización* era más frecuente en las estudiantes de octavo ciclo que en las de segundo ciclo (resp. 56% y 35% de las estudiantes). Mientras tanto, los porcentajes relacionados con el concepto de enseñanza como *mediación pedagógica* y de aprendizaje como *construcción* apenas mostraron variaciones entre las estudiantes de ambos ciclos. Estos datos son un indicio de que las estudiantes que estaban al final de la carrera tenían un modelo mental más transmisionista que las estudiantes al inicio<sup>7</sup>.

¿A qué se debe que las estudiantes, al terminar sus estudios en la facultad, tenían limitadas competencias para la innovación educativa y modelos mentales aparentemente más transmisionistas que las de segundo ciclo? He aquí algunas explicaciones, basadas en los aportes de estudiantes y profesores.

**En la formación docente se maneja un discurso innovador, pero se vive una educación tradicional.** Los profesores, en su mayoría, abogan por una

---

<sup>7</sup> Los datos también sugieren que durante la carrera se van fortaleciendo los modelos mentales transmisionistas en las estudiantes. Sin embargo, es imposible confirmarlo, puesto que no realizamos una investigación longitudinal.

educación centrada en el estudiante y su aprendizaje. Hablan de aprendizaje activo, investigar con los niños, contextualizar, respetar la diversidad..., pero las metodologías didácticas y las formas de evaluación siguen siendo correspondientes a un paradigma centrado en el maestro y la enseñanza. Esta contradicción entre discurso y práctica en el aula universitaria provoca que las estudiantes, en lugar de aprender a innovar, más bien aprendan que en la educación es “natural” decir una cosa y hacer otra.

**El currículo de formación docente mantiene una estructura deductiva y aplicacionista.** Se evidencia en la ubicación de las materias de “formación general” en los primeros ciclos de la carrera, y en la segunda mitad las materias orientadas a las prácticas escolares (metodología, didácticas específicas, prácticas pre-profesionales). Esta estructura curricular fomenta la mera transmisión de conocimientos, fortalece la dicotomía de la universidad como lugar de teoría y la escuela como terreno de aplicación. La práctica sigue siendo un apéndice en la formación docente, y no se aprovecha como fuente de reflexión y aprendizaje. Todo esto dificulta la comprensión de la realidad escolar y el desarrollo de competencias psicopedagógicas por parte de las estudiantes.

**No se consideran metódicamente los modelos mentales de las estudiantes acerca de enseñanza y aprendizaje.** Por más que jueguen un papel determinante en su formación profesional, y aunque están permanentemente presentes, se los ignoran. Los modelos mentales no son tema de discusión en la universidad; no se analiza su incidencia en las prácticas escolares, ni se los confronta con concepciones de educación planteadas en la carrera. Consecuentemente, tampoco se puede provocar modificaciones.

**Las prácticas en las escuelas son fragmentadas y rígidas.** Las estudiantes realizan y participan de clases aisladas<sup>8</sup>, lo que dificulta comprender el carácter procesual de la educación. Por otra parte, cada clase suele ser de 45 minutos y de una sola asignatura, condiciones que muchas veces no permiten abordar temas con mayor flexibilidad, realizar proyectos integrales, investigar fuera del aula, entre otras. Esta situación limita seriamente la posibilidad de que las estudiantes aprendan a desarrollar competencias innovadoras en las escuelas de prácticas.

---

<sup>8</sup> Las estudiantes asistían a las escuelas un día a la semana.

**Hay incoherencias entre lo enseñado en la universidad y lo requerido en las escuelas de prácticas.** Los criterios didácticos y los modelos de planificación curricular que se enseñan en la universidad no siempre coinciden con los que utilizan las maestras orientadoras en las escuelas de prácticas, lo que genera inseguridad y confusión en las practicantes. En general la coordinación entre las dos instancias ha sido muy débil, tanto a nivel organizativo como de sintonía conceptual.

### **Algunas pautas para mejorar la formación docente**

En concordancia con las diversas explicaciones, se infirieron, entre otras, las siguientes pautas para mejorar la carrera de formación docente para EGB en nuestra facultad.

- Reestructurar el currículo, asignando a la práctica un papel como eje vertebrador y como base para el desarrollo de reflexiones. Es uno de los desafíos principales para la facultad darle al currículo una estructura más inductiva, dejando asignaturas generales para cuando las estudiantes hayan obtenido experiencias concretas; y organizar más espacios para la reflexión sistemática a partir de las prácticas de las estudiantes.
- Fortalecer el desarrollo de competencias metodológicas innovadoras de las estudiantes, lo que exige priorizar los métodos didácticos para las áreas de EGB, incluyendo la investigación como estrategia didáctica para la generación de aprendizajes en la escuela.
- Convertir los modelos mentales en objeto de estudio y modificación. Fomentar actitudes de distancia crítica de las estudiantes mediante un proceso permanente de reflexión sobre sus modelos mentales y cómo estos inciden en las prácticas.
- Tratar la (in)coherencia entre discurso y práctica en la formación docente como otro tema de reflexión con las estudiantes y entre los mismos profesores de la carrera.

- Mejorar la coordinación y la sintonía conceptual entre universidad y escuelas de práctica, mediante intercambios sobre el currículo de formación docente, la planificación didáctica y la evaluación de las prácticas.
- Desarrollar proyectos de innovación educativa en EGB, iniciadas desde la universidad y realizadas con las escuelas de prácticas.
- Fortalecer la formación de los formadores en la facultad, especialmente en el ámbito de las metodologías innovadoras.
- Crear consensos entre los profesores de la carrera sobre conceptos básicos y estrategias de innovación educativa.

## **Conclusiones**

Los resultados de la investigación rebasaron nuestras expectativas, no tanto por las limitadas competencias innovadoras de las estudiantes, sino por el alto grado de transmisionismo en sus modelos mentales al terminar la carrera. Sabíamos que muchas estudiantes durante las prácticas centraban su actuar en la mera transmisión de contenidos; eso era justamente nuestra preocupación desde el inicio de la investigación. Pero esperábamos que las estudiantes, luego de ocho ciclos de formación en la carrera, tuvieran por lo menos un discurso marcado por corrientes críticas y constructivistas y modelos mentales de una educación centrada en el estudiante y el aprendizaje.

En la búsqueda de explicaciones, se ha presentado un conjunto de factores: la marginalización de las prácticas en la carrera; la estructura deductiva del currículo de formación docente; la contradicción entre discurso y práctica de los propios profesores en el aula universitaria; la fragmentación de experiencias educativas de las estudiantes en las escuelas; las incoherencias en la relación universidad-escuelas de prácticas. Todos estos factores expresan de alguna manera la problemática de la relación teoría-práctica en la carrera. Sin embargo, creemos que dichos factores explican solo parcialmente la tendencia transmisionista en los modelos mentales de las estudiantes.

Más allá de los factores mencionados, sobresale la ausencia en el proceso de formación docente de un trabajo metódico, sistemático en torno a los modelos

mentales de las estudiantes. Para crear estrategias adecuadas al respecto, será necesario investigar más los modelos mentales de estudiantes y maestras acerca de enseñanza y aprendizaje, tanto a nivel empírico como teórico. ¿Cuáles son sus dinámicas de desarrollo y sus condiciones de cambio? ¿Cómo los sujetos procesan las contradicciones paradigmáticas entre tradición y transformación educativa? ¿Cómo esas contradicciones inciden en el actuar dentro del aula? Y muy especialmente, ¿a qué se debe que los modelos mentales de las estudiantes son ignorados durante el proceso de formación docente en la universidad?

Metodológicamente, la investigación ha tenido sus limitaciones. Así, por ejemplo, no hemos observado sistemáticamente el papel de las maestras orientadoras en las escuelas; tampoco estudiamos en terreno las capacidades innovadoras de estudiantes egresadas. No obstante, los resultados y las pautas en que desembocaron, proporcionan una base importante para mejorar la carrera de formación docente para EGB, en función de la innovación educativa en la región.

Apoiados por los resultados de la investigación, ya se discutieron e introdujeron varios cambios en la carrera de formación docente. Hemos empezado a reestructurar el currículo, dando mayor prioridad al rol de las prácticas, de tal forma que estas inicien ya desde el tercer semestre de la carrera con la asignatura Actividad Pedagógica en la Escuela. Esta asignatura, que junto con las prácticas preprofesionales atraviesa seis semestres<sup>9</sup>, permite una mejor articulación teoría-práctica, estableciendo una serie de actividades en las escuelas, las que funcionan de base para reflexiones de las estudiantes en el aula universitaria. Al revés, las reflexiones en la universidad estimulan a las estudiantes a crear propuestas para solucionar problemas y mejorar su actuar en la escuela.

Por otra parte, hemos reorganizado varias asignaturas y definido algunas nuevas, para llegar a una estructura curricular más inductiva, fomentando que las estudiantes se apropien de nociones teóricas y desarrollen competencias metodológicas innovadoras a partir del análisis de experiencias concretas.

---

<sup>9</sup> La asignatura Actividad Pedagógica en la Escuela, APE, y las prácticas preprofesionales en su conjunto constituyen actualmente el eje vertebrador en torno al cual pretendemos desarrollar el currículo.

Quedan grandes desafíos por cumplir, especialmente en lo que se refiere a los modelos mentales relacionados con la educación. Si queremos convertir los modelos mentales de las estudiantes en objeto de reflexión y modificación, no es suficiente investigarlos; también requiere que los profesores estemos dispuestos a cuestionar nuestra práctica educativa en la universidad, nuestros propios modelos mentales y cómo estos influyen en nuestro discurso y actuar con las estudiantes. Probablemente esta disposición al autocuestionamiento de los mismos formadores de formadores es una de las condiciones principales –y tal vez más difíciles– para lograr un cambio profundo en la formación docente, con miras al desarrollo de una nueva educación.

## Referencias bibliográficas:

- Alliaud, Andrea. *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Documento de trabajo N.º 22. Buenos Aires: Universidad de San Andrés (2007): 5-28.
- Blanco, Rosa y Graciela Messina. *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2000.
- Cerda Gutiérrez, Hugo. *De la teoría a la práctica. El pensar y el hacer en la ciencia y en la educación*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2005.
- Coll, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 1997.
- De Lella, Cayetano. “Modelos y tendencias de la formación docente”, en *I Seminario sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*, OEI. Lima 1999. Disponible en: <http://www.oei.es/consulta/oei.htm>.
- Fortoul, María Bertha. *La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México*. *Perfiles Educativos* Vol. XXX, 119 (2008): 72-89.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*, 10ª ed., México D. F.: Siglo XXI, 2005.
- Gutiérrez, Francisco y Daniel Prieto Castillo. *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José: RNTC -Universidades Rafael Landívar y San Carlos de Guatemala, 1992.
- Korthagen, Fred y Jos Kessels. “Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education”, in *Educational Researcher*, Vol. 28, 4 (1999): 4-17.
- Murillo, Javier. *Panorámica general de las aportaciones innovadoras. Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO (2006): 19-56.
- Paredes, Itala y Alicia Inciarte. “Relación teoría-práctica en el quehacer curricular de la mención Educación Básica Integral”, en *Omnia*, Universidad de Zulia-Maracaibo, Vol. 12, 2 (2006): 124-147.
- Perrenoud, Philippe. “La formación de los docentes en el siglo XXI”, en *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago de Chile), Vol. XIV, 3 (2001): 503-523. Disponible en: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html).
- PROMEBAZ. *Con nuevos lentes. Manejo curricular desde la mirada de los niños y las niñas*. Cuenca: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de Educación Básica en el Azuay, 2007.

- Rimari, Wilfredo. *La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo*. (s. f.) Disponible en: [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion\\_educa-tiva\\_octubre.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educa-tiva_octubre.pdf).
- Robalino, Magaly. “Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente”, en *Hacia una educación de calidad en el Ecuador. Enfoques y experiencias innovadoras*. Cuenca/Loja: PROMEBAZ-PROCETAL (2008): 151-161.
- Rodríguez, José Gregorio y Elsa Castañeda. “Los profesores en contextos de investigación e innovación”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 25, abril de 2001. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie25a05.htm>.
- Schön, Donald. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Sierra y Arizmendiarieta, Beatriz y Miguel Pérez Ferra. “La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica”, en *Revista de Educación*, N.º 342, (2007): 553-576.
- Torres, Rosa María. “Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?”, en *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Santillana, Boletín N.º 49. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 1999. Disponible en: <http://convivenciascolar.net/RACE/procesados/2%20La%20profesi%C3%B3n%20docente%20-%20Rosa%20Ma%20Torres.pdf>.
- Vogliotti, Ana y Viviana Macchiarola y Silvia Nicoletti y Gladys Morales. “La compleja vinculación teoría-práctica en tendencias de formación docente”, en *Contextos de Educación*, N.º 1, Universidad Nacional de Río Cuarto-Argentina, 1998. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h5.htm>.



---

# **Educación matemática en el Kindergarten: Estudio comparativo de los currículos de Ecuador, Chile y Singapur**

Mathematics education in Kindergarten:  
A comparative study of the curricula of Ecuador,  
Chile and Singapore

**Gina Bojorque, Janet Alvear,  
Adriana León, Jheni Moscoso**  
Universidad de Cuenca (Ecuador)

## **Resumen**

Los materiales curriculares tienen un impacto positivo o negativo en el desarrollo del aprendizaje, dependiendo de los contenidos y de la forma como el currículo es monitoreado. Por ello, en la mayor parte del mundo, existe un interés público en realizar comparaciones internacionales entre los currículos educativos de los diferentes países con miras a mejorar la calidad de la educación que sus niños reciben. Sin embargo, ninguno de estos estudios incluye al currículo ecuatoriano (en el área de matemática) para primer año de educación básica. En consecuencia, el presente estudio tiene como objetivo realizar un análisis comparativo de los currículos para Kindergarten de Ecuador, Chile y Singapur, en relación a las destrezas (qué enseñar), secuencia (cuándo enseñar) y metodología (cómo enseñar) propuestos en cada currículo. Los resultados del análisis indican que los currículos presentan características comunes así como diferencias significativas, sobre todo en cuanto a la precisión y detalle en la presentación de sus destrezas, así como a la especificidad de las estrategias metodológicas recomendadas para el trabajo con los niños.

**Palabras clave:** currículo, matemática inicial, comparación internacional.

## **Abstract**

Curriculum materials have a positive or negative impact on children's learning, depending on its contents and on the way the curriculum is monitored. Therefore, in most of the world there is a public interest in conducting international comparisons among the educational curricula of their countries in order to improve the quality of education their children receive. However, none of these studies includes the Ecuadorian curriculum (in the area of mathematics) for Kindergarten. Consequently, this study aims at conducting a comparative analysis of the Kindergarten curricula of Ecuador, Chile, and Singapore in relation to the skills (what to teach), sequence (when to teach) and methodology (how to teach) proposed in each of the curricula. Results indicate that the curricula share common features as well as they present significant differences, especially in terms of the precision and detail of its given skills as well as the specificity of the recommended strategies for working with children.

**Key words:** curriculum; early mathematics, cross-national comparison.

Recibido: 10: 01: 2015

Aceptado: 19:02:2015

\*\*\*

## **1. Introducción**

El currículo constituye una directriz que guía las prácticas educativas en las escuelas y por lo tanto, estructura las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Esta directriz inevitablemente va a tener un impacto positivo o negativo en la calidad de la educación que los niños reciben, dependiendo de sus contenidos y de la forma en que el currículo sea monitoreado (Laevers 18). Así, Copple señala que los materiales curriculares influyen en la mejora (o no) del aprendizaje desde edades tempranas (86). Por ello, es necesario realizar un análisis cuidadoso de las destrezas que los niños necesitan aprender para que las

mismas sirvan como base sólida para aprendizajes futuros (Sophian 264). Con el fin de mejorar la calidad de la educación que los niños reciben, varios países han llevado a cabo cambios continuos en los currículos de estudios en general y para Kindergarten<sup>1</sup> en particular, incluyendo a Ecuador que actualizó el currículo en el año 2010 (Ministerio de Educación del Ecuador), a Chile que lo hizo en el año 2001 (Ministerio de Educación de Chile), y a Singapur que lo actualizó en el 2011 (Ministerio de Educación de Singapur). A nivel internacional, el foco de atención de las reformas educativas se ha centrado específicamente en el currículo de matemáticas (Kulm y Li 709).

Diversos estudios internacionales sugieren que las diferencias entre países en el rendimiento matemático de sus estudiantes se deben, en parte, a las diferencias en los currículos de cada país (Cai, Students' mathematical performance 19). Por lo tanto, es fundamental analizar las características de los materiales curriculares para comprender sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes. En la mayor parte del mundo existe un interés público por los estudios comparativos entre naciones, aunque la mayoría de ellos reconocen la limitada capacidad de generalización de los mismos (Silver 827). Muestra de ese interés es que los currículos educativos a nivel mundial han sido objeto de varios análisis y comparaciones (Cai, Students' mathematical performance 3). Sin embargo, ninguno de ellos incluye al currículo ecuatoriano (en el área de matemáticas) para Kindergarten.

Por otro lado, varios autores han puesto de manifiesto que los predictores más fuertes del desempeño escolar futuro son las competencias matemáticas que los niños desarrollan durante los primeros años de escolaridad (Duncan *et al.*, 1443). Dentro del ámbito de la enseñanza de las matemáticas, el número y las operaciones han sido identificados como los componentes más importantes en los primeros años de escolaridad (Sarama y Clements 27).

Por lo expuesto, el objetivo del presente estudio es realizar un análisis comparativo entre los currículos de matemática, específicamente de número y aritmética, para Kindergarten de Ecuador, Chile y Singapur, con la finalidad de identificar semejanzas y diferencias entre los mismos. Con el presente estudio no

---

<sup>1</sup> En este estudio se empleará el término internacional "Kindergarten", para referirse al nivel de educación dirigido a los niños de 5 a 6 años de edad. En Ecuador ese nivel es denominado "Preparatoria", en Chile "Segundo Nivel de Transición" y en Singapur "Kindergarten".

se pretende, empleando el término de Husén (445) “comparar lo incomparable”, pues cada nación tiene su propia historia, ubicación geográfica, contexto social, cultural y político; tampoco se sugiere de ninguna manera que un currículo sea mejor que otro, sino el propósito del mismo es informar sobre el estado del currículo matemático (número y aritmética) ecuatoriano en relación a países de mayor desempeño en pruebas internacionales.

La selección de los currículos de Chile y Singapur se lo realizó en base al nivel de logros alcanzado por los estudiantes de estos países en evaluaciones internacionales. Así, el currículo de Chile fue seleccionado en razón de que este país ocupa los primeros puestos en los resultados del desempeño de los estudiantes en las pruebas SERCE de América Latina y El Caribe (UNESCO 21). Adicionalmente, aunque Chile se ubica en el puesto 51 en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes 2012 (PISA por sus siglas en inglés), este puesto corresponde al primero de los países latinoamericanos (OCDE 5). La selección del currículo de Singapur se la hizo en vista de que este país se ubicó en segundo lugar entre los 65 países participantes en las pruebas PISA 2012 (OCDE 5).

Para alcanzar el objetivo propuesto, basaremos nuestro análisis en tres elementos fundamentales en todo análisis del currículo, a decir: el *qué* enseñar, el *cuándo* enseñar, y el *cómo* enseñar (Baroody 159-160). El *qué* enseñar hace referencia a las destrezas<sup>2</sup> propuestas en el currículo. Stein, Remillard y Smith señalan que si algún tema no está incluido en el currículo, hay una gran posibilidad de que los profesores no lo cubran y por ende los estudiantes no lo van a aprender (327), por ello la identificación de los temas o contenidos matemáticos que abarca un currículo dado es de fundamental importancia. El *cuándo* enseñar hace referencia a la secuencia de la enseñanza de las destrezas, la misma que debe seguir la progresión del desarrollo natural. En este contexto, Baroody et al. (Role of research 159) advierten que los profesores deben seleccionar cuidadosamente los temas, actividades y problemas a ser enseñados y la secuencia en que estos se presentan. Esto permitirá a los niños ir construyendo una red de conocimientos

---

<sup>2</sup> El *qué* enseñar hace referencia a los contenidos de cada currículo, sin embargo, a lo largo de este estudio se empleará el término “destreza” en lugar de contenido. Cada uno de los currículos en estudio emplea un término diferente para referirse al *qué* enseñar, así el currículo ecuatoriano habla de “destrezas con criterio de desempeño”, el currículo chileno de “contenidos y aprendizajes esperados”, mientras que el singapurense de “conocimientos centrales, destrezas y disposiciones”.

de acuerdo a su nivel de edad la misma que constituirá la base sobre la cual se construirá un conocimiento más sofisticado (Griffin 263). Por último, el *cómo* enseñar se refiere a las estrategias de enseñanza y el aprendizaje. Baroody (Role of research 168) aclara que es importante que los materiales curriculares detallen la orientación pedagógica que apoyará las prácticas de enseñanza de los profesores con el fin de fomentar un aprendizaje efectivo. De la misma manera, Epsteing afirma que los profesores deben tener un repertorio de estrategias efectivas de instrucción y saber cuándo usar una estrategia en particular según la destreza que sus estudiantes están aprendiendo (1). Además recomienda que los programas para los primeros años pongan en práctica enfoques de enseñanza activos iniciados tanto por los niños como por los docentes.

Finalmente, reconocemos que existe una considerable diferencia entre el *currículo oficial* (objeto del presente estudio), el *currículo planificado* por los docentes y el *currículo implementado* (llevado a la práctica en las clases) (Stein *et al.* 321) y, que el análisis de estas tres fases es fundamental para entender las diferencias nacionales (Cai, Similarities and differences 180); sin embargo, realizar el análisis de estos tres momentos del currículo implica un esfuerzo mayor y queda lejos del alcance de las autoras. Los documentos para llevar a cabo el presente análisis son aquellos disponibles en las páginas web de los Ministerios de Educación de cada país.

A continuación, se presenta una visión general de sistema educativo de cada uno de los tres países mencionados, seguido de la descripción de sus documentos curriculares para Kindergarten. Posteriormente, se realiza un análisis de las destrezas de número y aritmética que constan en cada currículo, seguido del análisis de la secuencia en la cual estas son presentadas y se continúa con el análisis de las estrategias metodológicas recomendadas en cada currículo. Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio.

## 2. Sistema educativo de los países

“Tenemos un sistema educativo fuerte”. Así presentan las autoridades singapurenses a la educación de su país. Y de acuerdo a Andere lo es, tanto en cobertura básica como en calidad (23). Entre los puntos fuertes del sistema educativo singapurense está su política educativa bilingüe, el énfasis en un buen aprendizaje y desarrollo holístico, calidad docente, la integración de las

tecnologías de la información y comunicación, y el trabajo cooperativo con los padres de familia y la comunidad (Singapore Ministry of Education 1-2). Tres son los lemas en los que se fundamenta la política educativa de Singapur: a) Escuelas pensantes, nación que aprende; b) Enseña menos, aprende más; y, c) Piensa fuera de los moldes (Andere 23).

La educación chilena tiene como objetivo alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de sus estudiantes, mediante el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural, de la paz, y de su identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ministerio de Educación de Chile 1). Por su parte, el sistema educativo ecuatoriano tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje y la generación y utilización de los conocimientos, las técnicas, los saberes, las artes y la cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente (Ministerio de Educación del Ecuador 27-37).

La estructura del sistema educativo de los tres países está dividida en períodos que cubren los distintos niveles educativos. Así, en Singapur, existen cinco niveles educativos que son: preescolar (aquí se incluye a niños de 5 a 6 años de edad), primaria, secundaria, postsecundaria y universidad. En Chile la educación formal está organizada en cuatro niveles que son: parvularia (incluye a niños de 5 a 6 años de edad), básica, media y superior. En Ecuador, la educación escolarizada tiene cuatro niveles que son: inicial, educación básica (incluye a niños de 5 a 6 años de edad), bachillerato y superior.

### **3. Documentos curriculares**

El Ministerio de Educación de cada país pone a disposición de los ciudadanos los documentos oficiales para el Kindergarten que rigen el quehacer educativo, los cuales varían en cuanto al número y extensión. Así, Singapur cuenta con tres documentos curriculares que son: (1) Marco teórico curricular (Nurturing Early Learners (NEL). A Curriculum Framework for Kindergartens in Singapore) con

una extensión de 122 páginas, donde se especifican los objetivos y los principios de la enseñanza y el aprendizaje para la educación preescolar. Además se presentan seis áreas del aprendizaje (descritas más adelante) con sus objetivos de aprendizaje, cada uno de los cuales es traducido en una serie de destrezas que permitirán alcanzar los mismos; (2) Guía para docentes (NEL. Framework. Educator's Guide Overview) organizada en 7 volúmenes. En el primer volumen se explica cómo poner en práctica los principios de enseñanza y aprendizaje descritos en el marco teórico-curricular. Los seis volúmenes siguientes se corresponden con cada una de las seis áreas del aprendizaje y tienen como finalidad ayudar a los profesores a convertir el marco teórico curricular en experiencias de aprendizaje de calidad. El volumen 6 corresponde al área de matemáticas y consta de 58 páginas; y, (3) Guía para padres (NEL. Framework. Guide for Parents), dirigido a las familias como guía para propiciar el apoyo desde el hogar en el proceso de desarrollo de los niños. Su extensión es de 40 páginas.

Chile cuenta con dos documentos oficiales que son: (1) Bases Curriculares de la Educación Parvularia, redactado en 111 páginas en el cual se explicita los fundamentos y principios pedagógicos como marco referencial para el trabajo educativo. Se presenta además la organización curricular con sus componentes, ámbitos de experiencia, núcleos de aprendizaje y aprendizajes esperados con sus respectivas orientaciones pedagógicas; y, (2) Educación Parvularia, Programa Pedagógico Segundo Año de Transición, redactado en 141 páginas, cuyo propósito es facilitar y operacionalizar la implementación de las bases curriculares.

Por su parte, el Ecuador cuenta con tres documentos oficiales que son: (1) Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (AFCEGB), documento redactado en 71 páginas, en el que se presentan las bases pedagógicas y la estructura curricular que rigen para toda la Educación Básica (de Primer Año –Kindergarten– hasta Décimo Año). Se puntualiza la proyección curricular para el Primer Año con su propia estructura, que consta de ejes de aprendizaje y componentes de los ejes de aprendizaje, de los que se derivan las destrezas a ser desarrolladas. Además, realiza algunas precisiones para la enseñanza y aprendizaje de estas destrezas; (2) Textos escolares para los estudiantes como un recurso que contribuyen al desarrollo de las destrezas. Cuenta con 279 páginas; y (3) Guía para Docentes, con 56 páginas, que complementa el texto escolar y presenta recomendaciones para el trabajo con los niños.

Los tres currículos bajo análisis presentan aspectos generales que son comunes; así, los tres currículos consideran al juego como un elemento importante, resaltan la importancia de la resolución de problemas simples de la vida cotidiana, consideran que el aprendizaje debe ser integral, y se hacen énfasis en el bienestar de los alumnos. La evaluación, en los tres currículos, se concibe como un proceso sistemático y continuo.

En cuanto a la organización del aprendizaje, Laevers indica que a nivel mundial parece existir un consenso en que los currículos infantiles organicen el aprendizaje alrededor de seis áreas: (1) expresión estética y creativa, (2) descubrimiento del mundo, (3) lenguaje y alfabetización, (4) habilidades motoras de desarrollo, (5) matemáticas y (6) desarrollo social y emocional (18). Cada uno de los tres currículos presenta esta organización, aunque empleando términos diferentes para referirse a las áreas. Por ejemplo, en el currículo ecuatoriano se refiere a “expresión corporal” en lugar de “habilidades motoras del desarrollo”. En Singapur estas áreas de aprendizaje son presentadas directamente mientras que en Chile se derivan de tres ámbitos de experiencia para el aprendizaje que son: formación personal y social, comunicación, y relación con el medio natural y cultural. En el currículo del Ecuador, por su parte, se derivan de tres ejes del aprendizaje: desarrollo personal y social, conocimiento del medio natural y cultural, y comunicación verbal y no verbal.

Dentro de las áreas mencionadas, todos los currículos incluyen al área de matemática, que abarca el dominio del número y la aritmética. Al realizar un acercamiento al abordaje del número y la aritmética en cada currículo, se puede evidenciar que el número de destrezas planteadas varía en cada uno (ver sección 3). Asimismo, las recomendaciones metodológicas para la enseñanza de estas destrezas también varían sustancialmente entre los currículos, siendo Singapur el país que tiene información más amplia y detalla con mayor precisión las estrategias para guiar a los docentes, tanto en el marco teórico curricular como en el volumen 6 de la Guía para docentes, señalados anteriormente. Ecuador también presenta estrategias en dos documentos AFCEGB y el la guía para docentes. Finalmente, la bibliografía citada referente al área de matemáticas es ampliamente diferente. Así, Singapur cita 13 fuentes actuales, el currículo del Ecuador cita una fuente del año 2000 y, sorprendentemente, el currículo de Chile no presenta ninguna.

#### 4. Destrezas numéricas y aritméticas propuestas en los currículos

En esta sección se realizará una comparación entre las destrezas numéricas y aritméticas propuestas en cada uno de los currículos estudiados (en el Anexo 1 se presenta el listado de las destrezas). Estas, constituyen los mínimos obligatorios a ser desarrolladas por los estudiantes de cada país durante el año escolar (Ministerio de Educación del Ecuador, AFCEGB; Ministerio de Educación de Chile, Bases Pedagógicas; Ministerio de Educación de Singapur, Nurturing Early Learners).

Tanto el currículo de Chile como el de Singapur presentan junto a cada destreza manifestaciones o ejemplos del desempeño esperado, las cuales amplían el horizonte de las destrezas. En Ecuador solamente se presenta el listado con las destrezas, sin embargo ejemplos de manifestaciones del aprendizaje esperado se presentan como indicadores de evaluación al final del documento.

Con el propósito de realizar el presente análisis se han agrupado las destrezas en 7 componentes que abarcan el total de destrezas presentadas en los currículos. Estos componentes son: (1) conteo, (2) comparación, (3) orden, (4) relación parte-todo (5) asociación cantidad-numeral, (6) suma y resta y (7) lectura y escritura de numerales.

**El conteo.** Hace referencia a la capacidad de nombrar verbalmente la secuencia numérica en el orden correcto (conteo verbal) y determinar el número total de objetos de un conjunto dado (conteo de objetos). En relación a este componente, los currículos de Singapur y Ecuador plantean que los niños deberán ser capaces de contar en el círculo del 1 al 10, mientras que, el currículo chileno especifica que el conteo deberá realizarse al menos hasta el número 20. Por otro lado, los currículos de Chile y Singapur hacen una diferencia entre el conteo verbal y el conteo de objetos. El currículo ecuatoriano hace referencia solamente al conteo de objetos. Si bien el hecho de alcanzar la destreza de “contar objetos”, propuesta en el currículo ecuatoriano implica que los niños hayan desarrollado la destreza de conteo verbal, esto no está explícito ni claro para el docente.

Por otro lado, en el currículo chileno se especifica que los niños deberán continuar la secuencia del conteo verbal a partir de un número dado (por ejemplo, contar desde el 5 hasta el 15), y recitar la secuencia numérica en orden descendente.

En los otros dos currículos no se mencionan estos logros. Asimismo, solo en el currículo de Singapur se presenta la destreza de reconocer que la cantidad de un conjunto será la misma sin importar por dónde se empiece a contar.

**La comparación.** Consiste en decidir si dos (o más) colecciones son iguales o encontrar si una de las colecciones es más grande o más pequeña que otra (Baroody, Number and operations 190). Con respecto a este componente, los tres currículos plantean la destreza de comparar las cantidades de dos conjuntos usando los comparativos “más que” y “menos que”. Los currículos de Chile y Singapur mencionan además la comparación de conjuntos mediante el uso del comparativo “igual que”.

**El orden.** Implica determinar la ubicación de elementos del medio a través del uso de números ordinales. En los tres currículos se menciona el trabajo con números ordinales para indicar la posición de elementos del entorno. En los currículos de Chile y Singapur se hace referencia a los números ordinales del primero al tercero, mientras que en el ecuatoriano del primero al quinto.

**La relación parte-todo.** Se refiere a la comprensión de que una cantidad se puede descomponer en sus partes (por ejemplo, 5 se compone de 3 más 2, pero también de 2 más 2 más 1) y las partes pueden componerse para formar un todo (por ejemplo, 3 más 2, pero también 2 más 2 más 1, hacen 5) (Baroody, Number and operations 199). Solamente el currículo de Singapur incluye la destreza de nombrar las partes de una cantidad para formar el todo.

**La asociación cantidad-numeral.** Hace referencia a la asociación de la cantidad con: (a) el nombre del número (por ejemplo, /tres/); (b) el numeral escrito (símbolo, por ejemplo, “3”); y, (c) la palabra escrita (por ejemplo, “tres”). En los currículos de Ecuador y Singapur se establece la destreza de asociar el número con el numeral, hasta el 10, en tanto que en el de Chile se pide hacerlo hasta el 20. El currículo de Singapur menciona de manera explícita la asociación de la cantidad con el nombre del número, con el numeral escrito y con la palabra escrita. El currículo chileno hace esta especificación solo para el nombre del número y su símbolo, mientras que el currículo ecuatoriano no hace esta diferenciación, por lo que no queda claro si se refiere a la asociación del número con el nombre del número, con el símbolo escrito o con la palabra escrita.

**El componente de suma y la resta.** Se lo define como la comprensión de que añadir objetos a una colección hacen que esta colección sea más grande y quitar objetos hacen que sea más pequeña, respectivamente (Baroody, Number and operations, 193). En el currículo de Singapur no se menciona que los niños tengan que realizar operaciones de suma o resta, mientras que en los otros dos currículos sí. El currículo ecuatoriano presenta la destreza de “realizar adiciones y sustracciones con números enteros del 0 al 10” mientras que el chileno enmarca la suma y la resta como procedimientos para resolver problemas sencillos con números hasta 10.

**La lectura y escritura de numerales.** Implica construir una imagen mental correcta de estos símbolos que incluya sus partes y cómo estas se unen para formar un todo. La escritura de numerales requiere además trazarse un plan motor paso a paso para traducir la imagen mental en acciones motoras apropiadas (Baroody, Role of research 164) Los tres currículos mencionan las destrezas de leer y escribir numerales. Los currículos de Ecuador y Singapur precisan que deberán hacerlo hasta el 10, mientras que el de Chile hasta 20. En el currículo de Ecuador se menciona que la lectura y escritura debe ser también en forma descendente.

En suma, aunque con diferentes grados de precisión, los tres currículos presentan destrezas comunes como son las destrezas de conteo, las de comparación, el empleo de números ordinales, la asociación del número con el numeral, y la lectura y escritura de numerales. Sin embargo, existen destrezas que no comparten, tales como, la relación parte-todo (que presenta el currículo de Singapur), o la suma y resta (presentados en los currículos de Ecuador y Chile).

## **5. Secuencia de presentación de las destrezas**

Como se mencionó anteriormente, los niños siguen una progresión evolutiva natural en el aprendizaje; por ello, en este apartado se realizará una comparación entre los tres currículos, en relación a la secuencia de las destrezas numéricas y aritméticas.

El currículo ecuatoriano inicia la presentación de destrezas con el uso de cuantificadores, para luego establecer relaciones de correspondencia uno a uno; a continuación se pasa al conteo de colecciones de objetos, se identifican

cantidades y se asocian con los numerales, a la vez que se trabaja con el empleo de números ordinales. Se continúa con la comparación de colecciones de objetos, se realizan adiciones y sustracciones, para finalizar con la lectura y escritura de numerales en forma ascendente y descendente. A pesar de la secuencia progresiva que se evidencia en este currículo, cabe resaltar dos aspectos que merecen especial atención y que tienen relación con la última destreza mencionada (es decir, leer y escribir numerales en forma ascendente y descendente). En primer lugar, para proceder a la lectura y escritura de numerales en forma ascendente y descendente, se debería haber presentado de manera explícita una destreza previa que es el conteo verbal en forma ascendente y descendente. En segundo lugar, el currículo propone que se trabaje la destreza de sumar y restar pero no específica si debe hacerse de forma verbal, de forma simbólica, o de ambas formas. Si se considera que es necesario trabajar la suma y la resta solo a nivel verbal, entonces, la destreza de leer y escribir los numerales puede ser presentada al final; sin embargo, si el requerimiento es que los niños representen de manera simbólica (por escrito), las sumas y restas entonces esta destreza debería presentarse al último, una vez que los niños hayan aprendido a leer y escribir los numerales.

En relación al currículo chileno, la secuencia de destrezas propuesta, parte por reconocer los números hasta el 20 para luego emplear los números en actividades de completar o continuar una secuencia numérica; a continuación se presenta la destreza utilizar números para contar, cuantificar, ordenar, comparar cantidades; continuando con la representación gráfica de cantidades y números. Finalmente, se estipula la resolución de problemas de suma y resta. Como se puede evidenciar, en este currículo la destreza de contar se presenta después de las destrezas de reconocer los números y de emplear los números para completar secuencias numéricas. Sin embargo, en la literatura se encuentra que la destreza del conteo verbal y de objetos precede a la lectura y escritura de numerales en la secuencia de desarrollo del número (Baroody 184). Salvo este caso, la secuencia de presentación de las demás destrezas sigue un orden progresivo.

Por su parte, el currículo de Singapur sigue un orden lógico en la presentación de sus destrezas, así: inicia con el conteo de memoria, continuando con el conteo de objetos y la comparación de las cantidades; posteriormente requiere asociar cantidades con números, numerales y palabras para luego reconocer que la cantidad de un conjunto es la misma sin importar el punto de partida del conteo o la disposición de sus elementos. Las dos últimas destrezas implican la

escritura de números y el nombrar las partes que forman un todo de un número dado.

Por último, es necesario destacar que en el currículo de Singapur los ejemplos de desempeño presentados junto a cada destreza permiten evidenciar con mayor detalle el progreso de desarrollo de las destrezas. Por ejemplo, en el caso del conteo se detalla la siguiente trayectoria de aprendizaje, que se corresponde con los principios del conteo señalados por Gelman y Gallistel<sup>3</sup> (ctd. en Baroody, *Pensamiento matemático* 110-112): (1) contar la secuencia numérica; (2) contar en correspondencia uno a uno; (3) contar para responder a la pregunta ¿cuántos objetos hay?; (4) contar objetos reales y abstractos (ejemplo puntos; principio de abstracción); y (5) reconocer que la cantidad de un conjunto de cosas se mantiene igual con independencia del punto de partida del conteo.

En síntesis, se puede evidenciar que existe un cierto grado de variación en la secuencia de presentación de las destrezas en cada currículo, así como en el nivel de detalle con el que cada uno presenta la trayectoria a seguir para desarrollar determinada destreza.

## **6. Recomendaciones metodológicas de los currículos**

En los tres currículos se presentan secciones destinadas a precisar estrategias metodológicas para la enseñanza de las matemáticas, que ayuden a los docentes a guiar su práctica educativa, sin embargo hay marcadas diferencias entre ellos, siendo el currículo de Singapur el que más ampliamente realiza recomendaciones, destinando un volumen de la guía para docentes, que inicia con una revisión sobre el desarrollo de las matemáticas en los primeros años. En este tomo, se presentan en detalle las estrategias centradas en la enseñanza del número, por medio de la constante formulación de preguntas a los estudiantes, el brindarles diversas oportunidades para resolver problemas, el uso permanente

---

<sup>3</sup> Gelman y Gallistel identificaron cinco principios esenciales para un conteo significativo: (1) principio de orden estable (la secuencia numérica debe ser pronunciada en el mismo orden); (2) principio de correspondencia biunívoca (cada objeto debe ser contado solo una vez); (3) principio de valor cardinal (el último número pronunciado representa el total del conjunto); (4) principio de abstracción (los objetos pueden ser contados independientemente de sus características externas); y, (5) principio de irrelevancia del orden (el resultado es el mismo sin importar por donde se inicie el conteo).

de juegos de mesa, de historias, canciones, rimas, entre muchos otros. Presenta, además, recomendaciones específicas para la organización de ambientes de aprendizaje (uso de materiales, creación de rincones de trabajo), que favorezcan el desarrollo de sentido numérico.

Al tomar como referencia el currículo de Singapur, se observa que las recomendaciones metodológicas para la enseñanza del número y la aritmética propuestas en los currículos de Chile y Ecuador son breves y más generales. El espacio destinado también es reducido. Así, Chile hace recomendaciones generales (en media plana) como son: favorecer diferentes actividades, juegos y visitas a varios lugares u ofrecer a los niños la oportunidad de resolver problemas concretos relacionados con su vida diaria. Presenta debajo de cada destreza un listado de alrededor seis actividades que se pueden llevar a la práctica para desarrollar la misma. El currículo ecuatoriano, por su parte, ofrece recomendaciones generales para el proceso de construcción del concepto del número en la AFCEGB (una página y media), y un listado de actividades (en la Guía para docentes), para desarrollar algunas de las destrezas propuestas.

Tanto los currículos de Ecuador como de Singapur resaltan la necesidad de organizar la enseñanza teniendo en cuenta tres fases: manipulación concreta, representación gráfica y abstracción. En todos los currículos se destaca al juego y a la resolución de problemas como estrategia fundamental en el aprendizaje de las matemáticas.

## **7. Conclusiones**

El propósito del presente estudio fue identificar las semejanzas y diferencias del currículo educativo de Kindergarten para número y aritmética, entre las naciones de Ecuador, Chile y Singapur. El análisis se centró en tres aspectos: las destrezas propuestas en cada currículo, la secuencia de presentación de las destrezas y las estrategias sugeridas para la enseñanza y aprendizaje del número y la aritmética. El estudio de los documentos curriculares de cada país permite concluir que los tres currículos comparten la mayoría de las destrezas que se espera que los niños aprendan al término del Kindergarten. Estas destrezas, salvo contadas excepciones, presentan una secuencia lógica en el desarrollo, siendo el currículo de Singapur el que mayor detalla la trayectoria de aprendizaje de cada una. Se observó además que los tres currículos ofrecen sugerencias metodológicas como

apoyo a los docentes en el proceso de enseñanza de las destrezas propuestas. Estas recomendaciones son presentadas de manera general por los currículos de Ecuador y Chile, y de manera ampliada por el currículo de Singapur.

Si bien la mayoría de destrezas numéricas y aritméticas son compartidas por los tres currículos, el hecho de ofrecer para cada destreza manifestaciones del desempeño esperado como lo hacen los currículos de Chile y Singapur, así como trayectorias de aprendizaje para cada destreza, permite a los docentes comprender con mayor precisión lo que implica haber desarrollado dicha destreza. Asimismo, es primordial que se provea al profesor de recomendaciones puntuales apropiadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje del número y la aritmética como se observa en el currículo de Singapur. Esto les permitirá a los docentes contar con guías claras para implementar el currículo de manera exitosa, puesto que se ha reportado en estudios anteriores que existen variaciones en el uso e interpretación de un mismo currículo por parte de los profesores y que diferentes usos del currículo lleva a diferentes oportunidades de aprendizaje por parte de los estudiantes (Remillard y Bryans 383), impactando de manera positiva o negativa en su educación (Laevers 18). Por ello es fundamental que cada aspecto curricular sea detallado con precisión. Si bien es cierto que se debe dar libertad a los profesores para implementar de manera creativa el currículo en sus aulas de clases, primero se debe garantizar que los profesores han recibido una formación inicial apropiada y que tengan el conocimiento para hacerlo. Este es un tema para futuras comparaciones internacionales, que permitan poner a la luz el proceso de formación de los docentes para Kindergarten de cada país, así como rol de los docentes en la planificación y la puesta en marcha del currículo en las aulas de clases.

La comparación realizada en este estudio se ha limitado a identificar aspectos similares y diferentes entre los tres currículos; sin embargo, una comparación de los currículos en relación a lo que dice la literatura internacional en lo que respecta a qué destrezas debería incluir un currículo y su secuencia; así como las estrategias metodológicas más exitosas para la enseñanza y aprendizaje del número y la aritmética, es fundamental en el proceso de identificar las fortalezas y debilidades de cada currículo. Los trabajos de Baroody y de Clements y Sarama sobre las “grandes ideas matemáticas” y trayectorias de aprendizaje del número y la aritmética constituyen un referente teórico central para este tipo de estudio.

Por otro lado, si partimos por considerar que el desarrollo numérico y aritmético en los primeros años determinan el desempeño escolar posterior de los niños (Duncan *et al.*, 1443), que la mayoría de profesores se basan en los materiales curriculares como su primera herramienta para enseñar matemática (Stain *et al.*, 327), y que las diferencias entre países en el rendimiento matemático de los estudiantes se debe, en parte, a las diferencias en los currículos de cada país (Cai, Students' mathematical performance 19), entonces, el éxito de a nivel mundial de países como Singapur en el desempeño matemático de sus estudiantes, podría tener relación con el currículo de educación preescolar. Si es así, el bajo desempeño de los estudiantes ecuatorianos tanto en pruebas nacionales (INEVAL 9) como internacionales (UNESCO 21) podría tener su raíz, en parte, en el aprendizaje inicial de matemáticas y por lo tanto, en parte, en el currículo de Kindergarten. Como se observó en el presente estudio, existe una necesidad de detallar con mayor precisión en el currículo ecuatoriano las destrezas a ser desarrolladas así como ampliar y especificar para cada destreza las estrategias metodológicas. Es necesario entonces realizar una evaluación del currículo ecuatoriano para Kindergarten con el fin de verificar si las destrezas que los niños reciben sientan las bases necesarias para su desarrollo matemático posterior. Tanto en Ecuador como a nivel mundial existe una gran necesidad de realizar evaluaciones de los currículos de estudio, pues lo que ocurre actualmente es que una vez desarrollado el currículo, este es rara vez evaluado de manera científica (NRC 191).

Finalmente, concordamos con Silver de que el interés en las comparaciones internacionales surgen de una búsqueda práctica de ideas que lleven al mejoramiento (227); por lo que el presente análisis constituye un punto de partida para realizar estudios futuros que permitan mejorar la calidad de la educación a nivel de Kindergarten en particular y de todo la educación en general.

## Referencias bibliográficas:

- Andere, Eduardo. "Singapur: Obsesión por la educación" (Enero 2009). Web. 15 Ene. 2014 <<http://www.eduardoandere.net/mundo/en-el-mundo/Singapur.pdf>>.
- Baroody, Arthur. *El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial*. Trad. Genís Sánchez. Machado Libros S. A., 2005.
- \_\_\_\_\_. "The role of psychological research in the development of early childhood mathematics standards". En D. H. Clements, J. Sarama y A.-M. DiBiase (Eds.), in *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp. 149-172.
- \_\_\_\_\_. "The developmental bases for early childhood number and operations standards". En D. H. Clements, J. Sarama y A.-M. DiBiase (Eds.), in *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp. 173-219.
- Cai, Jinfa. "Some highlights of the similarities and differences in intended, planned/implemented, and achieved curricula between China and the United States", in *Mathematics curriculum in Pacific Rim countries: China, Japan, Korea, and Singapore*. Charlotte: Information Age Publishing, 2008.
- \_\_\_\_\_. "A cognitive analysis of US and Chinese students' mathematical performance on tasks involving computation, simple problem solving and complex problem solving", in *Journal for Research in Mathematics Education Monographs Series*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics 7(1995): i+vii-viii+1-151.
- Clements, Douglas y Sarama, Julie. "Learning trajectories in early mathematics -Sequences of acquisition and teaching", in *Encyclopedia of Language and Literacy Development* London, 2009.
- Copple, Carol. "Mathematics curriculum in the early childhood context". En D. H. Clements, J. Sarama y A.-M. DiBiase (Eds.), in *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 83-87.
- Duncan, Greg et al. "School readiness and later achievement", in *Developmental Psychology*, 43(2007): 1428-1446.

- Epstein, Ann. *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2007.
- Griffin, Sharon. "Fostering the development of number sense. Teaching mathematics in the early primary grades". En M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.). *How students learn: History, mathematics and science in the classrooms*. Washington, D. C.: The National Academies Press, 2005, pp. 257-308.
- Husén, Torsten. "Are Standards in U.S. Schools Really Lagging behind Those in Other Countries?", in *The Phi Delta Kappan* 64 (7) (1983): 455-461.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). *Ser Estudiante 2013. Primeros resultados nacionales*. Quito: s. e, 2014. Web.
- Kulm, Gerald y Li, Yeping. "Curriculum research to improve teaching and learning: national and cross-national studies", in *ZDM Mathematics Education* 41 (2009):709-715.
- Laevers, Ferre. "The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy", in *European Early Childhood Education Research Journal* 13 (2005): 17-29.
- Ministerio de Educación de Chile. "La educación Parvularia en Chile", en Santiago (2001). Web.
- \_\_\_\_\_. "Bases curriculares de la educación parvularia". Santiago (2005). Web.
- \_\_\_\_\_. "Educación parvularia. Programa pedagógico. Segundo nivel de transición". Santiago (2008). Web.
- \_\_\_\_\_. "Ley General de Educación". Santiago (2009). Web. 10 Ene. 2015 <[http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103050142570.Ley\\_N\\_20370\\_Ley\\_General\\_de\\_Educacion.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf)>.
- Ministerio de Educación del Ecuador. Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica. Primer año, Quito, 2010.
- \_\_\_\_\_. "Texto para estudiantes. Primer año". Quito: Santillana, 2010.
- \_\_\_\_\_. "Guía para docentes. Primer año". Quito: Santillana, 2010.
- \_\_\_\_\_. "Marco legal educativo". Quito, 2012.
- National Research Council (NRC). *On evaluating curricular effectiveness: Judging the quality of K-12 mathematics evaluations*. Washington, D.C.: National Academies Press, 2004.
- OCDE. "Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben" (2014). Web.

- 24 Ago. 2014 <[http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012\\_Overview\\_ESP-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf)>.
- Remillard, Janine y Bryans, Martha. "Teachers' Orientations Toward Mathematics Curriculum Materials: Implications for Teacher Learning", in *Journal for Research in Mathematics Education*, 35.5(2004): 352-388.
- Sarama, Julie y Clements, Douglas. *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. New York: Routledge, 2009.
- Silver, Edward. "Cross-national comparisons of mathematics curriculum materials: what might we learn?", in *ZDM Mathematics Education* 41(2009):827-832.
- Singapore Ministry of Education. "Nurturing early learners. A curriculum framework for kindergartens in Singapore". (2012). Web. 10 Feb. 2014 <<http://www.moe.gov.sg/education/preschool/files/kindergarten-curriculum-framework.pdf>>.
- \_\_\_\_\_. "Nurturing early learners. Educators' guide: Overview". v.1 (2013). Web. 10 Dic. 2014 <<http://www.moe.gov.sg/education/preschool/files/nel-edu-guide-overview.pdf>>.
- \_\_\_\_\_. "Nurturing early learners. Numeracy". v.6 (2013). Web. 10 Dic. 2014 <<http://www.moe.gov.sg/education/preschool/files/nel-edu-guide-numeracy.pdf>>.
- \_\_\_\_\_. "Nurturing early learners. Framework. Guide for Parents". (2013). Web. 4 Ene. 2015 <<http://www.moe.gov.sg/education/preschool/files/kindergarten-curriculum-framework-guide-for-parents.pdf>>
- \_\_\_\_\_. "Education in Singapore". (Agosto 2012). Web. 12 Mayo 2014 <<http://www.moe.gov.sg/education>>.
- Sophian, Catherine. "A prospective developmental perspective on early mathematics instruction". En D. H. Clements, J. Sarama y A.-M. DiBiase (Eds.), in *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp. 253-266.
- Stein, Mary, Remillard, Janin y Smith, Margaret. "How curriculum influences student learning". En: F. K. Lester Jr. (Ed.), in *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Charlotte, NC: Information Age, 2007, v.1, p. 319-369.
- UNESCO. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Salesianos, 2008.

## ANEXO

### Contenidos de número y aritmética de los currículos de Ecuador, Chile y Singapur

Ecuador*	Chile**	Singapur***
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer, estimar y comparar colecciones de objetos usando cuantificadores: mucho, poco, uno, ninguno, todos.</li> <li>• Establecer relaciones de correspondencia de uno a uno, entre colección de objetos.</li> <li>• Determinar relaciones de orden (más que y menos que) entre objetos, para establecer comparaciones.</li> <li>• Usar la noción de cantidad mediante agrupaciones de objetos (muchos, pocos, uno, ninguno, todos).</li> <li>• Contar colecciones de objetos en el círculo del 1 al 10 en circunstancias diarias.</li> <li>• Identificar cantidades y asociarlas con los numerales 1, 2 y 3.</li> <li>• Utilizar los números ordinales del primero al</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reconocer los números del 1 hasta al menos el 20 en situaciones cotidianas.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra el número correspondiente cuando se le pregunta (al menos hasta el 20).</li> <li>- Nombra el número correspondiente cuando se le pregunta (al menos hasta el 20).</li> <li>- Menciona los números al menos hasta el 20 que aparece en el calendario.</li> <li>- Lee números hasta al menos el 20.</li> <li>- Asocia una cantidad de objetos, hasta el 20, con el nombre del número y su símbolo.</li> </ul> </li> <li>• <b>Emplear los números para completar o continuar secuencias numéricas de uno en uno hasta al menos 20.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recita la secuencia partiendo desde un número dado, por ejemplo, desde el 5.</li> <li>- Dice la secuencia numérica en orden ascendente hasta al menos el 20.</li> <li>- Completa en forma escrita la secuencia de números que no necesariamente partan del 1.</li> <li>- Dice la secuencia numérica en orden descendente.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contar de memoria al menos hasta 10.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recitar los nombres de los números en el orden correcto en rimas y canciones.</li> </ul> </li> <li>• <b>Contar de forma fiable hasta 10 elementos.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar en correspondencia uno a uno (esto es, tocar un objeto al mismo tiempo que se pronuncia el nombre del número).</li> <li>- Contar prestamente, cuando se le pregunta cuántos objetos hay en un conjunto.</li> <li>- Contar y saber la cantidad de objetos reales y abstractos (por ejemplo, puntos).</li> </ul> </li> <li>• <b>Comparar las cantidades de dos conjuntos de elementos y utilizar “más”, “menos” e “igual que”, apropiadamente.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar dos grupos de objetos y reconocer que un grupo tiene más que el otro.</li> <li>- Usar más las palabras “más” o “menos” para comparar dos grupos.</li> </ul> </li> <li>• <b>Asociar nombre del número / numeral / palabra a la cantidad de un conjunto de elementos (hasta 10).</b></li> </ul>

Ecuador	Chile	Singapur
<p>tercero en la ubicación de elementos del entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar cantidades y asociarlas con numerales 4, 5, 6 y 7.</li> <li>• Utilizar los números ordinales del primero al quinto en la ubicación de elementos del entorno.</li> <li>• Identificar cantidades y asociarlas con numerales 8, 9 y 0.</li> <li>• Establecer la relación más que y menos que entre colecciones de objetos a través de la identificación de números y cantidades.</li> <li>• Identificar cantidades y asociarlas con el numeral 10.</li> <li>• Realizar adiciones y sustracciones con números enteros del 0 al 10.</li> <li>• Leer y escribir en forma ascendente y descendente en el círculo del 1 al 10.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Completa con el número correspondiente una serie ordenada en forma ascendente o descendente.</li> <li>• <b>Emplear los números para contar, cuantificar, ordenar, comparar cantidades hasta al menos el 20 e indicar orden o posición de algunos elementos.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuenta uno a uno los objetos hasta 20 y más diciendo cuántos hay.</li> <li>- Cuenta 15 o más elementos e identifica el número que corresponde en una ficha de trabajo.</li> <li>- Ordena elementos o situaciones utilizando los números ordinales: 1.º, 2.º, 3.º.</li> <li>- Ordena diferentes contenedores con objetos de acuerdo al número de elementos, 1.º, 2.º, 3.º, según su cantidad.</li> <li>- Muestra dónde hay más que / menos que / igual que objetos de una colección.</li> </ul> </li> <li>• <b>Representar gráficamente cantidades y números, al menos hasta el 20 en distintas situaciones.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribe números hasta al menos el 20, respetando punto de inicio y final, distancia y dirección.</li> <li>- Copia números de diversos tamaños en diferentes soportes, por ejemplo, fecha, su teléfono.</li> <li>- Escribe el número correspondiente, de acuerdo a la cantidad de elementos (al</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asociar grupos de “2” en juegos de cartas como loto o dominó.</li> <li>• <b>Reconocer que la cantidad de un conjunto de elementos es la misma independientemente del punto de partida del conteo.</b></li> <li>• <b>Reconocer que la cantidad de un conjunto de elementos se mantiene igual, independientemente de su disposición.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pronunciar total del mismo número de objetos presentados en diferentes disposiciones como líneas, forma circular, arreglos aleatorios.</li> </ul> </li> <li>• <b>Reconocer números (del 1 al 10) en numerales y en palabras.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y nombrar numerales y nombres de los números familiares en canciones, revistas, libros.</li> </ul> </li> <li>• <b>Formar números (del 1 al 10) en numerales.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar números utilizando materiales como botones, alverjas y plastilina.</li> <li>- Escribir los numerales del 1 al 10.</li> </ul> </li> <li>• <b>Nombrar las partes que forman la totalidad de la cantidad (por ejemplo, 2 y 3 hacen 5).</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer que 2 objetos y 3 objetos hacen un grupo de 5.</li> </ul> </li> </ul>

	Chile	Singapur
	<p>menos hasta 20).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dibuja la cantidad de elementos, estableciendo relación con el número.</li> </ul> <p>• <b>Resolver problemas simples de adición y sustracción, en situaciones concretas, en un ámbito numérico hasta el 10.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza procedimientos concretos que resuelven problemas de adición.</li> <li>- Dice el resultado en un ámbito menor que 10, al agregar dos o tres elementos más a un conjunto (fichas, monedas, autos, etc.).</li> <li>- Efectúa procedimientos de quitar elementos para resolver problemas simples de sustracción.</li> <li>- Separa uno o dos elementos de un conjunto e identifica la cantidad de objetos que quedan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Colocar objetos en orden de acuerdo al tamaño o longitud y secuencia de eventos.</b></li> <li>- Poner objetos en orden como 1.º, 2.º, 3.º.</li> <li>- Indicar el orden en una secuencia de eventos usando “primero”, “segundo”, “tercero”.</li> </ul>

\* Ministerio de Educación (2010). Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, Quito-Ecuador.

\*\* Ministerio de Educación (2008). Programa Pedagógico Educación Parvularia, Segundo Nivel de Transición, República de Chile (para el caso de Chile se han tomado las destrezas que constan en el documento “Programa Pedagógico” (Ministerio de Educación de Chile, 2008), en vista de que los aprendizajes esperados, descritos en el documento “Bases Pedagógicas” son más globales y abarcan a los niños de 3 a 6 años de edad).

\*\*\* Nurturing Early Learners. A Curriculum Framework for Kindergartens in Singapore.

## Noticia sobre los autores

**Janet Alvear.** Obtuvo tres diplomados en Currículo y Didáctica, Gerencia Educativa e Investigación Educativa. Es Magíster en Educación, Mención Educación Infantil y Magíster en Intervención y Educación Inicial. Ha trabajado como docente en los Jardines de Infantes Carlos Zambrano y Honorato Vázquez. Ha sido Supervisora Provincial de Educación durante 15 años y Docente de la Carrera de Educación Inicial del Plan de Contingencia de la Universidad de Cuenca. Es autora de las Obras: “Bases Teóricas y Sugerencias Metodológicas para primer año de educación básica” y “Gorriónes”, poesía infantil. Ha realizado cursos en el exterior entre los que están: “Funciones y Acciones en el Área Preescolar” en Haifa-Israel, “VIII Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar” en La Habana-Cuba y “I Congreso Iberoamericano de Educación, Estimulación y Desarrollo Infantil” Lima-Perú.

**Gina Bojorque.** Es estudiante Doctoral en la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica y docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca. Su principal interés de investigación se centra en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas durante los primeros años de escolaridad. Actualmente es directora del proyecto de investigación “Desarrollo matemático de los niños ecuatorianos de primer año de educación básica: El rol del niño y las características del entorno” financiado por la FWO-SENESCYT y co-directora del proyecto “Mejoramiento del rendimiento escolar de los estudiantes de cuarto y sexto año de educación básica de la ciudad de Cuenca” financiado por la Dirección de investigación de la Universidad de Cuenca (DIUC). Autora del artículo “Preliminary assessment of the numerical competencies of children from a public preschool and kindergarten in Cuenca”.

**Ana Luz Borrero Vega.** Profesora titular de la Universidad de Cuenca-Ecuador en la Carrera de Historia y Geografía, Doctora en Ciencias de la Educación: en Historia y Geografía, Universidad de Cuenca; Máster en Artes y Ciencias, en Geografía, M. A., Ohio University; Candidata doctoral en Historia, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Postítulo en Población y Desarrollo, Universidad de Chile-CEPAL; Especialista Universitario en Historia de América Latina, Universidad Pablo de Olavide-Sevilla. Investigadora del Programa Universitario Cátedra Abierta de Historia de Cuenca y su Región.

Ha publicado libros y artículos dedicados a estudios regionales, particularmente sobre temas de migración y paisajes. Sus más recientes publicaciones tratan sobre historia de las independencias y cultura política en el siglo XIX, así como historia urbana siglos XIX y XX.

**Marcelo Casarin.** (1962) Es Doctor en Letras Modernas y profesor del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, donde dirige el programa “Nuevos frutos de las Indias occidentales: estudios de la cultura latinoamericana”. Ha publicado más de 30 artículos en revistas nacionales y extranjeras sobre cuestiones referidas a redacción y publicaciones científicas, y a la cultura y la literatura argentina y latinoamericana, además de los siguientes libros: *La intimidad de Juan* (novela, 2009); *El heredero* (novela, 2008); *Vicisitudes del ensayo y la crítica* (ensayo, 2007); *Daniel Moyano. El enredo del lenguaje en el relato: una poética en la ficción* (ensayo, 2002); *Bonino, actor de mi propia obra* (novela, 2003). Coordinó la edición crítica de *Tres golpes de timbal* de Daniel Moyano, para la colección Archivos (CRLA-Université de Poitiers, 2012).

**Guillermo Cordero.** Licenciado en Lengua y Literatura Española por la Universidad de Cuenca (2007) y Magíster en Estudios de la Cultura, con mención en Literatura Hispanoamericana, por la Universidad Andina Simón Bolívar (Quito, 2010). Como becario de la Fundación Carolina, estudió Lingüística y Lexicografía en la Real Academia Española (Madrid, 2012). Ha realizado investigaciones sobre narrativa fantástica y policial y colaborado en espacios de crítica literaria en distintas publicaciones periódicas nacionales e internacionales. Actualmente se desempeña como docente e investigador del Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC) de la Universidad de Cuenca, y cursa sus estudios de doctorado en la Argentina.

**Rachel Corr.** Ph.D. en Antropología, University of Illinois at Urbana-Champaign, 2000. Es Profesora de Antropología en el Wilkes Honors College de Florida Atlantic University, y autora del libro *Ritual and Remembrance in the Ecuadorian Andes* (2010). Desde 1990 ha realizado investigaciones etnográficas en la parroquia de Salasaca, provincia de Tungurahua, con un enfoque en la memoria colectiva y rituales. Actualmente está realizando una investigación etnohistórica sobre las relaciones interétnicas y transformaciones de las identidades étnicas en el pueblo de San Pedro de Pelileo en el Siglo VIII.

**Rogelio Demarchi** [Ciudad de Córdoba, 1961] ha estudiado Letras Modernas. Como crítico literario, ha merecido premios del Fondo Nacional de las Artes, de la Municipalidad de Córdoba y de la Escuela de Letras de la Universidad Nacional de Córdoba. Artículos suyos, sobre literatura argentina y latinoamericana, han aparecido en publicaciones académicas de Argentina, España y Chile. Es miembro de programas de investigación del Centro de Estudios Avanzados, de la Universidad Nacional de Córdoba, y del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad, que depende del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y de la Universidad Nacional de Córdoba. Trabajó en la edición crítico-genética de la novela *Tres golpes de timbal*, de Daniel Moyano, para la Colección Archivos [2012]; y ha publicado dos libros de crítica, *Padre Brausen que estás en mi cama. Una excursión literaria a la Santa María de Onetti* [2008], y *De la crítica de la ficción a la ficción de la crítica* [2003]; un ensayo, *Héroes y amantes. La masculinidad en crisis* [1997]; uno de relatos, *Lógicos ecos de una fauna* [1998]; y una novela, *Sociedad anónima* [2012]. Escribe para el diario cordobés *La Voz del Interior*.

**Patricia Henríquez.** Es Doctora en Literatura Latinoamericana y docente del Departamento de Español y de los Programas de Posgrado en Literatura de la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción de Chile. Coordina el Grupo de Investigación Lenguajes Escénicos Teatro, dirige tesis de pre y posgrado y realiza investigación en el área teatral. Ha participado como investigadora responsable y coinvestigadora en varios proyectos de investigación Fondecyt, entre los cuales destacan: “Teatro colonial de raíces indígenas en el Virreinato del Perú. Restauraciones contemporáneas” (IR) y “Cartografía Literaria del norte Grande”(CI). Ha publicado artículos en prestigiosas revistas nacionales y extranjeras, como asimismo, libros sobre teatro chileno. Destacan entre estos el libro *Muestra de dramaturgia emergente de Concepción*, texto que reúne a los más destacados dramaturgos de la ciudad y a jóvenes investigadores teatrales chilenos. Actualmente organiza, junto al Grupo de Investigación, el VI Congreso Internacional de Dramaturgia Hispanoamericana Actual.

**Ekkehart Keeding.** Nacido en Berlín 1940; realizó sus estudios con grados académicos en historia universal, filosofía y literatura de España y Alemania hasta 1967. Dirigió el estudio de alemán en las Universidades Central y Católica de Quito hasta 1974, conociendo bien la cultura de los archivos y bibliotecas de Quito en los Andes. Como director de estudios, se doctoró en Colonia (Köln, Alemania) 1981 con un extenso trabajo histórico, en 2005 editado en Quito con

título: ‘Surge la Nación. La Ilustración en la Audiencia de Quito 1725-1812’ (Banco Central, 660 pp.). Es miembro de la Academia Nacional de Historia de Quito. Publicó ‘Las Ciencias Naturales en la Antigua Audiencia de Quito’, y ‘Espejo y las banderitas de Quito de 1794’ (BANH 122 y 124, 1973 y 1974), luego ‘La Revolución en las Tablas’ (Quito, Fonsal 2009, 200 pp.) y 7 estudios más en revistas de Alemania y Ecuador, acerca del movimiento intelectual y cultural/económico en los Andes antes de 1813.

**Silvana Larriva González.** Ingeniera Química. Diplomada en Auditorías ambientales para procesos productivos. Experta en Gestión Universitaria. Máster en Gestión Ambiental para Industrias. Estudiante de Doctorado en Ciencias Ambientales. Profesora Principal Universidad de Cuenca. Actualmente, Vicerrectora de la Universidad de Cuenca.

**Pablo Molina.** Doctor en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), es docente e investigador en dicha Universidad. Ha recibido becas de investigación de grado, doctorado (SECyT UNC y CONICET) y posdoctorado y desarrollado actividades docentes y de investigación desde 2001 en su universidad, y en universidades extranjeras de España y Brasil mediante becas internacionales de organismos extranjeros. Ha dictado cursos de posgrado en universidades nacionales (UN de Córdoba y UN de Comahue) e institutos universitarios, además de participar regularmente en reuniones científicas y congresos del país y el extranjero, desempeñándose en algunos casos como conferencista invitado (Suecia, Suiza, Brasil). Como investigador, integra desde 2001 un equipo con proyecto sobre “Retórica de la Cultura” desde la perspectiva semiótico-cultural de Iuri Lotman y, desde 2014, dirige un equipo de investigación que estudia la figura heroica en textos literarios, cinematográficos y videojuegos. En 2005 fue galardonado con el Premio Academia Argentina de Letras.

**Catalina León Pesántez.** Ecuatoriana. Doctora en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Magíster en Estudios Latinoamericanos. Mención Historia Andina otorgado por la misma Universidad. Se desempeña como docente de grado y posgrado, y como investigadora de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca en las áreas de Pensamiento Crítico Latinoamericano y Filosofía Contemporánea. Autora del ensayo: *Hispanoamérica y sus paradojas en el ideario filosófico de Juan León Mera* (Quito, 2001). Coautora del volumen *Pensamiento crítico y*

*matriz [de]colonial; reflexiones latinoamericanas* (2005). Es autora del libro: *El color de la razón. Pensamiento crítico en las Américas* (Quito, 2013). Participa en la publicación de revistas especializadas y en obras colectivas.

**Juan Martínez Borrero.** Realizó sus estudios en la Universidad de Cuenca, en la carrera de Historia y Geografía obteniendo los títulos de licenciatura, profesorado y doctorado. Obtuvo el título de Máster en Historia de América en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y el título de Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje con Virtual Educa. Becario del Ministerio de Industria de España para el curso en Artesanías Iberoamericanas y del Ministerio de Relaciones Exteriores de España para una investigación sobre fiestas religiosas españolas y americanas, entre otros. Actualmente dirige el proyecto “Hacia los fundamentos de la ciudadanía en el Azuay, 1900 a 1960” y lleva adelante la investigación sobre historia de la alimentación en el sur del Ecuador. Ha publicado, entre otros trabajos, los libros *La Cultura Popular en el Ecuador, Azuay* (con Harald Einzman), *La Pintura Popular del Carmen: identidad y cultura en el siglo XVIII*, *Detrás de la imagen, la iconografía popular* y en coautoría *De lo divino a lo profano, arte cuencano de los siglos XVIII y XIX*. Es autor de la entrada sobre artesanías en la *Enciclopedia del Ecuador* de editorial Planeta.

**Jheni Moscoso.** Forma parte del equipo de investigación en el proyecto “Desarrollo Matemático de los niños Ecuatorianos de Primer año de Educación General Básica. El Rol del Niño y las Características del Entorno”, financiado por la FWO-SENESCYT, es asistente de investigación en el proyecto “Mejoramiento del rendimiento escolar de los estudiantes de cuarto y sexto año de educación básica de la ciudad de Cuenca”, financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca (DIUC), participó como investigadora en el proyecto “Diseño de una propuesta curricular para el área de matemática para el primer año de educación básica” financiado por la DIUC. Fue profesora por un período de 19 años en la Unidad Educativa de Formación Integral CEDFI, paralelamente trabajó en el acompañamiento y seguimiento de niños con dificultades de aprendizaje.

**Mauricio Ostria.** Profesor titular emérito de la Universidad de Concepción y Miembro de la Academia Chilena de la Lengua; Socio Honorario de la Sociedad Chilena de Estudios Literarios y Premio Municipal de Concepción, en Ciencias Sociales. Ha publicado: *La naturaleza y el hombre en la literatura*

*hispanoamericana* (en col.) (1969), *Escritos de varia lección* (1988), *El descubrimiento. Una reflexión histórica* (en col.) (1992), *Importancia de la lectura* (1995), *Discurso de incorporación a la Academia* (2002), *Premios Municipales de Arte de Concepción* (en col.) (2006), *Literatura y ecología* (2011) y más de cien artículos y capítulos de libros sobre literatura hispanoamericana y chilena, enseñanza de la lengua y la literatura y lingüística textual. Ex alumnos han publicado en su homenaje *Ecos y estelas de un maestro* (M. T. Sanhueza editora), 2012).

**Gloria Riera.** Licenciada en Lengua y Literatura por la Universidad de Cuenca. Máster en Estudios Culturales mención Literatura Hispanoamericana por la Universidad Andina Simón Bolívar. Posgrado en Lingüística y Lexicografía por la Real Academia de la Lengua en Madrid. Profesora de la Universidad de Cuenca. Dra. (PhD) por la Universidad de Salamanca con su tesis doctoral “La escritura de los estudiantes en las Academias hispanas: una aproximación sociocultural al sistema curricular y a la construcción de los textos”, 2014. Actualmente, pertenece al Grupo de Investigación sobre Escritura Académica de la Universidad de Cuenca y miembro del Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC).

**Bart van der Bijl.** Profesor e investigador en la Facultad de Filosofía, Universidad de Cuenca. Ha estudiado pedagogía, andragología y ciencias del texto en la Universidad de Amsterdam, Holanda. Tiene una maestría (Msc.) en Ciencias de la Educación. Ha trabajado más de veinte años en diversos proyectos de comunicación y educación, como educador y consultor de organismos internacionales; ha sido profesor de universidades, especialmente en Ecuador, Costa Rica y Holanda. Ha publicado varios libros y artículos en el campo de educación y comunicación.

**Diego Vigna.** Diego Vigna (1982) es Doctor en Estudios Sociales de América Latina, becario posdoctoral del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CONICET), coordinador del programa de investigación “Nuevos frutos de las Indias occidentales: estudios de la cultura latinoamericana” del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, e investigador asociado del Centre de Recherches Latino-américaines/Archivos de la Université de Poitiers. Conformo el equipo que administra el Archivo Virtual Daniel Moyano, en el CRLA-Archivos. Últimamente ha publicado los libros *La década posteada. Blogs de escritores argentinos 2002-2012* (Alción-

CEA, Córdoba, Argentina, 2014) y *Los desvalidos. Fotografías, ficciones y textos periodísticos de Daniel Moyano* (CRLA-Archivos, Poitiers, Francia, 2015).

**Manuel Villavicencio.** Doctor en Literatura Latinoamericana (Chile). Ha participado en eventos académicos en Perú, Colombia, Uruguay, Cuba, Chile, Canadá, Brasil, México, Argentina y Estados Unidos. Ha publicado *Ciudad ausente y ciudad tomada: los paradigmas del imaginario urbano en la narrativa latinoamericana* (2011); *Escribir en la universidad. Guía para estudiantes y docentes de pregrado y posgrado* (2011); *Itinerantes: escritos sobre literatura ecuatoriana y latinoamericana* (2008); *Ciudad, palimpsesto e ironía: las voces subterráneas en la narrativa de Dávila Vázquez*; coautor de *La jerga juvenil en la ciudad de Cuenca* (1998). Autor de varios artículos sobre literatura, lingüística y cultura ecuatoriana y latinoamericana publicados en revistas nacionales y extranjeras. Actualmente, pertenece al Grupo de Investigación sobre Escritura Académica de la Universidad de Cuenca y miembro del Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC).



## **PUCARA**

### **Información a los autores**

A lo largo de sus más de 30 años de vida, la Revista PUCARA de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, se ha constituido en un espacio de diálogo en el que autores nacionales y extranjeros reflexionan sobre las diferentes manifestaciones de la cultura: literaria, histórica, filosófica, educativa... PUCARA pretende ser una permanente fuente de consulta para estudiantes de pregrado y posgrado, así como para profesores e investigadores en las áreas de su especialidad; de manera que puedan profundizar sus respectivos estudios y fortalecer lazos de cooperación interinstitucional. PUCARA, en su afán de cumplir con los estándares internacionales, convoca anualmente (julio-octubre) a todos los investigadores y escritores de habla hispana que deseen participar. Los artículos que se solicitan deben estar involucrados dentro de un proyecto o programa de investigación avalado por una institución académica reconocida y, sobre todo, deben ser originales.

#### **Normas de publicación:**

1. Tiempos y proceso editorial. Una vez recibidos los artículos, el Comité Editorial evaluará el cumplimiento básico de los requisitos. Obtenido el visto bueno del Comité Editorial, el documento pasará a la evaluación por parte de un jurado anónimo y externo a dicho Comité.
2. Artículos aceptados. Los autores de los artículos aceptados para la publicación, recibirán dos ejemplares de la revista en la que participaron, y serán notificados vía correo electrónico.
3. Parámetros y presentación de artículos y reseñas. La extensión de los artículos debe ser de entre 10 y 20 cuartillas de extensión (tamaño carta) incluidas las notas al pie. La extensión de las reseñas no debe superar las 4 cuartillas y debe cumplir con los mismos requisitos de edición que los artículos mayores.

La revista basa su estilo de edición en una de las últimas versiones de la MLA y todos los artículos deberán cumplir con las siguientes normas:

- Uso de la fuente Times New Roman en 12 puntos, doble espacio y con márgenes de 3 cm por cada lado.
- En la primera página del artículo deben aparecer el título, el resumen y cuatro palabras clave, en español y en inglés. El resumen no debe superar las 200 palabras.

#### 4. Reglas generales de edición:

- Espacios: El espaciado en el texto debe ser doble y sin espacios adicionales entre párrafos.
- Las itálicas: Se utilizan para los títulos de trabajos como libros, poemarios, revistas, páginas web, películas, programas de radio y televisión. Entre las palabras extranjeras de uso común que no llevan itálicas encontramos: ad hoc, versus.
- Capítulos: Si decide dividir su ensayo en secciones o capítulos cortos, se recomienda que los numere, utilizando un número arábigo seguido de un punto. Luego de un espacio escriba el nombre de la sección.

#### 5. Citas:

- La MLA utiliza el método autor-página en el uso de citas. Quiere decir esto que el apellido del autor y la página o páginas de las que la cita está tomada deben aparecer en el cuerpo del texto así como la referencia completa debe aparecer en la bibliografía.
- Una obra que tenga múltiples autores (tres o menos) requiere que se mencionen los tres o dos apellidos en el texto o entre paréntesis.
- Para una cita de más de tres autores puede utilizar todos los apellidos de los autores separados por comas.
- Si va a citar varios trabajos del mismo autor utilice el título completo de cada obra o una abreviación del mismo para diferenciar las fuentes.

#### 6. Bibliografía. Todos los trabajos citados en el cuerpo del texto deben tener su correspondencia en la sección de bibliografía, y seguir el criterio MLA.

7. Dirección de los envíos: Los interesados en publicar en PUCARA enviarán sus trabajos, por correo a:

PUCARA  
Revista de Humanidades y Educación  
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación  
Universidad de Cuenca  
Av. 12 de abril. Ciudadela Universitaria.  
Teléfono (593) 07 4051125  
e-mail: [pucara@ucuenca.edu.ec](mailto:pucara@ucuenca.edu.ec)  
Cuenca-Ecuador

La REVISTA DE HUMANIDADES *PUCARA* N.º 26 se  
terminó de imprimir en mayo de 2015  
en los talleres de Gráficas Hernández, Cuenca-Ecuador,  
con el auspicio de la Facultad de Filosofía,  
Letras y Ciencias de la Educación.

Humberto Chacón Q.,  
DECANO

Nelly Gonzáles P.,  
SUBDECANA



- 7 Presentación
- 9 Políticas culturales: re-presentación, poder e identidades coloniales  
Catalina León Pesántez
- 27 Quito y Madrid 1788-1828: su cultura en caminos contrarios  
Ekkehart Keeding
- 59 Ritual, rumores y rebelión en Pelileo en el siglo XVIII  
Rachel Corr
- 73 Cuenca en el siglo XIX: Cabildo, Ayuntamiento y Municipio, el tránsito de la ciudad colonial a la republicana. Aspectos de su historia urbana  
Ana Luz Borrero Vega
- 91 El Inca y las pallas de Marca. Escenas de la utopía andina  
Mauricio Ostria González y Patricia Henríquez Puentes
- 115 Dulcísima y sin fastidio: la alimentación cuencana en el siglo XVIII entrevista desde los textos y las imágenes  
Juan Martínez Borrero
- 135 El desarrollo sustentable: Definición e impacto en las prácticas de conservación medioambiental  
Silvana Larriva González
- 145 Nudos blancos. Acerca de la relación mito-memoria cultural en *La ciudad ausente* (1992) de Ricardo Piglia  
Pablo Molina Ahumada
- 161 Literatura y política. Cómo leer el antiperonismo de Cortázar  
Rogelio Demarchi
- 179 Historia, política y ficción: algunos ejemplos de la literatura latinoamericana contemporánea  
Marcelo Casarin y Diego Vigna
- 193 Los géneros académicos en la universidad: la tesis como la escritura de la investigación  
Guillermo Cordero, Gloria Riera y Manuel Villavicencio
- 221 ¿Preparamos docentes para una nueva educación?  
Bart van der Bijl
- 237 Educación matemática en el Kindergarten: Estudio comparativo de los currículos de Ecuador, Chile y Singapur  
Gina Bojorque, Janet Alvear, Adriana León y Jheni Moscoso