

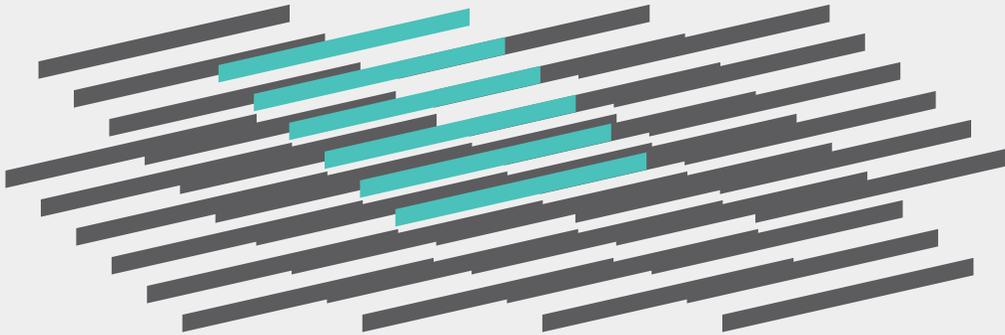
ISSN: 2683-3298



VOLUMEN 7 · ENERO - JUNIO 2024 · NÚMERO 13

ISEMINACIONES

REVISTA DE INVESTIGACIÓN Y CRÍTICA EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES



DIRECTORIO INSTITUCIONAL

Silvia Lorena Amaya Llano / Rectora
Rolando Javier Salinas García / Secretario Académico
Oliva Solís Hernández / Secretaria Particular
Eduardo Núñez Rojas / Secretario de Extensión y Cultura Universitaria
Ma. Manuel Toledano Ayala / Secretario de Investigación, Innovación y Posgrado
Adelina Velázquez Herrera / Directora de la Facultad de Lenguas y Letras
Diana Rodríguez Sánchez / Directora del Fondo Editorial Universitario
Ivonne Álvarez Aguillón / Coordinadora de Publicaciones Periódicas
Sandra Arteaga Santos / Coordinadora de Publicaciones Periódicas y Académicas
de la Facultad de Lenguas y Letras

DIRECTORA

Carmen Dolores Carrillo Juárez

EDITORA

Shantal Flores Abrego

CORRECTORAS

Karla María Suárez Mora, Luis Javier Rosas Sánchez, María Citlali Juárez Cruz
María José Montes Sánchez, Mariana Alaniz Martínez, Vanesa Bárcenas Trejo

DISEÑO GRÁFICO

Sandra Arteaga Santos

COMITÉ EDITORIAL

Luisa Josefina Alarcón Neve, Gerardo Argüelles Fernández, †Víctor Grovas Hagg,
Raúl Ruiz Canizales, Ester Bautista Botello
y Eva Patricia Velásquez Upegui

CONSEJO ASESOR

José Luis Ramírez Luengo, (Universidad Complutense de Madrid), Astrid Santana Fernández
de Castro (Universidad de La Habana), Bárbara M. Brizuela (Tufts University), Cecilia
Lagunas (Universidad Nacional de Luján), Conrado Arranz Mínguez (Instituto Tecnológico
Autónomo de México), Elsa Muñiz García (Universidad Autónoma Metropolitana), Felipe
Ríos Baeza (Universidad Anáhuac Querétaro), Gloria Ángeles Franco Rubio (Universidad
Complutense de Madrid), Grisel Terrón Quintero (Oficina del Historiador de La Habana),
Haydée Arango Milián (Universidad de La Habana), José Enrique Finol (Asociación
Internacional de Semiótica de Ecuador), Magdalena Díaz Hernández (Universidad de
Huelva) y Mirta Castedo (Universidad Nacional de La Plata)

Diseminaciones, Vol. 7, No. 13, enero-junio 2024, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Querétaro, a través de la Facultad de Lenguas y Letras, Cerro de las Campanas, s/n, Col. Las Campanas, Querétaro, Qro., C. P. 76010, Tel. (442) 192 1200, ext. 61010, <https://revistas.uaq.mx/index.php/diseminaciones>, diseminaciones@uaq.mx. Editora responsable: Carmen Dolores Carrillo Juárez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-082418185800-102, ISSN: 2683-3298, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número: Facultad de Lenguas y Letras, Sandra Arteaga Santos, Cerro de las Campanas, s/n, Col. Las Campanas, Querétaro, Qro., C.P. 76010, fecha de última modificación: 28 de junio de 2024.

SUMARIO

Artículos

- El cuerpo humano en las representaciones de bodegón y naturaleza muerta
The human body in still life and tableau representations 7
ANDREA VERÓNICA PEÑA QUINTANILLA
Universidad Autónoma de Querétaro, México
- Banderas, heráldicas y ficción. Aproximación a la vexilología fílmica
Flags, heraldics and fiction: Approach to filmic vexillology 21
JUAN MANUEL ARRIAGA BENÍTEZ
Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Didascalias: desubjetivación en la escritura y la lectura del texto dramático
Didascalias: desubjectivation in the writing and reading of dramatic text 35
LAURA GABRIELA CONDE
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- Internacionalización e interculturalidad del currículo en la Escuela Interamericana de Bibliotecología (UdeA)
Internationalization and interculturality of the curriculum at the Inter-American School of Librarianship (UdeA) 69
NATALIA DUQUE-CARDONA
Universidad de Antioquia - Escuela Interamericana de Bibliotecología, Colombia Natalia
SEBASTIÁN ALEJANDRO MARÍN-AGUDELO
Universidad de Antioquia - Escuela Interamericana de Bibliotecología, Colombia
- Conectar con el cuerpo y la sabiduría interna: análisis de vivencias sobre la Violencia Obstétrica y la sanación colectiva en San Pedro Cholula, Puebla
Connecting with the body and inner wisdom: analysis of experiences about Obstetric Violence and collective healing in San Pedro Cholula, Puebla 93
DANAÉ ITZEL RAMÍREZ ARJONA
Universidad Iberoamericana Puebla, México

ARTÍCULOS

El cuerpo humano en las representaciones de bodegón y naturaleza muerta

The human body in still life and tableau representations

Andrea Verónica Peña Quintanilla 

Universidad Autónoma de Querétaro, México

andrea.pena@uaq.mx

Recibido: 10 octubre 2023 / Aceptado: 14 febrero 2024

RESUMEN

El artículo expone la representación de la naturaleza muerta y explica la diferencia entre los conceptos naturaleza muerta y bodegón. Mediante el análisis documental y visual de imágenes se explica que la representación del cuerpo humano en la naturaleza muerta es escasa. En algunas obras pictóricas, la naturaleza muerta o el bodegón se hace presente como utilería de la escena, donde el cuerpo humano interactúa con los alimentos u objetos. La fotografía expone una relación horizontal; es decir, de igual a igual, entre el cuerpo humano y los objetos o alimentos, por lo que el cuerpo humano adquiere relevancia en el género de naturaleza muerta o bodegón. Este análisis permite vislumbrar que el cuerpo humano y los objetos en conjunto configuran una nueva propuesta categórica en el género de naturaleza muerta y posibilitan un nuevo sistema de significación.

PALABRAS CLAVE: bodegón, composición, cuerpo, objetos, obra, naturaleza muerta

ABSTRACT

The article exposes the representation of still life and explains the difference between the concepts still life and tableau. Through documentary and visual analysis of images, it is explained that the representation of the human body in still life is scarce. In some pictorial works, still life or still life is present as a prop of the scene, where the human body interacts with food or objects. Photography exposes a horizontal relationship; that is, equal to equal, between the human body and objects or food, which is why the human body acquires relevance in the genre of still life or still life. This analysis allows us to glimpse that the human body and objects together configure a new categorical proposal in the genre of still life and enable a new system of meaning.

KEYWORDS: *tableau, composition, body, objects, work, still life*

INTRODUCCIÓN

La naturaleza muerta y el bodegón surgen como género independiente en el siglo XVII, los pintores se enfocaron en la representación de objetos que aludían a su cotidianidad o a su contexto próximo, por ejemplo, el bodegón se relacionaba con la representación de vasijas, alimentos, frutas, flores y animales, que remiten a la posesión de bienes o al poder económico. Por otro lado, la naturaleza muerta se relacionaba con objetos de índole mortuoria.

El origen de estos géneros se debió a la abundancia, las familias burguesas del norte de Europa sentían aprecio por los lujos y manjares que llegaban a sus mesas, cocinas y salones (Meléndez, 2005). Durante la primera etapa de vida de estos géneros artísticos se los tachaba de ser géneros triviales, con un escaso valor e importancia (Giglietti, 2020). Sin embargo, en muchas obras de esta índole se analiza desde una perspectiva ontológica, hay un diálogo entre la obra y el espectador de forma muy sutil sobre el sentido de nuestra existencia, el verdadero valor de las cosas e incluso acerca del significado del ser (Hurtado, 2019). Un ejemplo de esto es el subgénero de la naturaleza muerta llamado *vanitas*, en donde los objetos son considerados como la semilla de una profunda meditación filosófica e incluso, en cierto punto, puede llegar a ser un mensaje aleccionador (Hurtado, 2019).

El bodegón y la naturaleza muerta poseen rasgos distintivos que se aclaran a continuación. Hacia 1650, la naturaleza muerta se asociaba con otros conceptos, como, por ejemplo, *bancket* o *ontbitij* que significa ‘cuadros que representan banquetes o refrigerios’ o con el término *fruytagie* que se define como ‘cuadro con frutos’. El subgénero conocido como *vanitas*, término en latín que significa ‘vanidad’, presenta en la composición objetos como cráneos o cruces, relacionados con lo efímero y la muerte (Legido-García, 2016).

El nombre oficial que recibió este género de naturaleza muerta fue el de *stilleven*, el cual tuvo lugar en el norte de Europa (Meléndez, 2005). Este término era utilizado por los pintores holandeses y lo usaban para referirse a pinturas hechas a partir de modelos inmóviles. Posteriormente, este término derivó en *still life* que de forma literal se puede traducir como “vida detenida” (Giglietti, 2019). Desde las primeras apariciones se le consideró un arte menor por no contener representaciones de la figura humana, por ello no se le daba importancia a la técnica o al estilo, era considerado un género pictórico relegado a lo doméstico (Giglietti, 2019). Posteriormente, en Francia, se le denominaría *nature morte* que se traduce como ‘cosas inanimadas’. En Italia, a principios del siglo XIX, después de señalarse como *oggetti di ferma*, pasaría a nombrarse finalmente como *natura morta* (Legido-García, 2016).

Por otro lado, en palabras de Legido-García (2016) el término bodegón tiene su origen en España, que significa ‘bodega’, lugar donde se conservan los alimentos y las bebidas. Las representaciones del bodegón se acompañan también de flores y plantas. Hacia el siglo XVI estas representaciones contienen alimentos representados de manera austera y sin ostentación. Después de los viajes hacia otros continentes, los artistas europeos del bodegón agregan el valor de la fastuosidad, representando en las escenas de bodegón el bienestar y el lujo. El análisis del artículo responde a la inclinación sobre el género de la naturaleza muerta, por lo que el enfoque se dirige a este tipo de escena. Las composiciones de naturaleza muerta nos permiten un valor agregado, el de la representación de seres inertes. En estas representaciones los seres vivos se encuentran ausentes (Hurtado, 2019), si llegasen a aparecer animales, por ejemplo, estos aparecen muertos. Pero, aunque mayormente no aparezcan seres vivos, este tipo de obras nos recuerdan su existencia, por la forma en la que se encuentran los objetos pareciera que estos acaban de pasar por ahí y no anduvieran lejos (Meléndez, 2005).

Los elementos representados que conforman una naturaleza muerta contienen una carga simbólica, es decir, cada obra pictórica contiene códigos ocultos. Dentro de este género se ha representado el contexto de la época en que se materializa cada obra. A su vez, los elementos u objetos representados funcionan como metáforas, como la representación del paso del tiempo a través de objetos que lo simbolizan: flores marchitas, relojes y frutas descompuestas.

Aunque la naturaleza muerta tradicionalmente se enfoca en la representación de objetos inanimados como vasijas, alimentos, animales u otros objetos, la inclusión del cuerpo humano en la fotografía permite agregar una capa adicional de significado y narrativa a la composición.

La naturaleza muerta tiene valor mimético (Franceschini, 2007). La tradición pictórica de las naturalezas muertas presenta objetos de simbología mortuoria, pertenecientes a una identidad, en donde el cuerpo humano queda ausente, dejando como protagonista a los objetos y su significación.

CUERPO HUMANO Y NATURALEZA MUERTA EN LA OBRA PICTÓRICA

En la historia del arte el cuerpo humano ha sido un tema sumamente estudiado; por un lado, los aspectos técnicos: el color, el volumen de las formas; por el otro, la historicidad que representa: la simbología, la mitología o el contexto histórico. En las escenas pictóricas que se centran en los personajes humanos, los objetos que

los acompañan se caracterizan como elementos secundarios de la obra, actúan como utilería de escenario. Las obras que se analizan en esta sección son las que presentan en la escena objetos o alimentos sobre una mesa. Al analizar estas obras por aislamiento de elementos, podemos separar a los objetos que se sitúan sobre la mesa del cuerpo humano y obtenemos una posible configuración de bodegón o naturaleza muerta.

En *Una anciana cocinando huevos* de 1618 (ver Figura 1), los personajes interactúan con los objetos y alimentos de la mesa. Por un lado, la anciana sostiene con la mano derecha una cuchara y con la mano izquierda un huevo, ambos objetos se relacionan con la olla que contiene los huevos estrellados: la cuchara para revolver y el huevo indica ser el siguiente en la cocción.



Figura 1. *Bodegón Una anciana cocinando huevos*, 1618, de Diego Velázquez (c., 1580/1589-después de 1657). Óleo sobre lienzo, 100,5 cm × 119,5 cm, Galería Nacional de Escocia, Edimburgo, Reino Unido.

Sin embargo, si omitimos a los personajes de la escena y nos quedamos con los objetos y alimentos, como se observa en la Figura 2, obtendremos la composición de una escena de bodegón. El análisis visual nos muestra que los objetos que posan sobre la mesa no se tocan entre sí, por lo que nos remite a una composición casi horizontal, un objeto al lado del otro. La composición muestra un plano picado, por lo que se puede observar dentro de los objetos.



Figura 2. *Bodegón de Velázquez con intervención digital por Arts and Culture.* Diego Velázquez (c., 1580/1589-después de 1657). Óleo sobre lienzo, 100,5 cm x 119,5 cm, Galería Nacional de Escocia, Edimburgo, Reino Unido.

Los resultados de este análisis visual de la composición de la obra arrojan la posibilidad de encontrar bodegones dentro de obras que en primera instancia no lo son. El resultado del análisis nos demuestra la presencia de un bodegón dentro de la composición de esta pintura. La intervención digital nos permite demostrar que el bodegón está presente, por lo que al eliminar la presencia del cuerpo humano podemos vislumbrar el protagonismo de los objetos.

En la siguiente pintura (Figura 3), el personaje principal interactúa también con los objetos que tiene a su disposición. Se trata de *La lechera* de 1657 de Johannes Vermeer (1632-1675), una composición que nos remite a una escena cotidiana, una mujer sirve leche de cabra en una olla de barro. Este es el primer contacto con los elementos que posan sobre la mesa, la leche que se está vertiendo conecta al cuerpo humano con los objetos.

El elemento líquido, la leche de cabra, remite a un movimiento en la escena; sin embargo, cuando eliminamos al personaje principal de la escena, visualizado en la Figura 4, los objetos se mantienen inmóviles. Como en el caso anterior, los resultados del análisis visual, nos permiten identificar una escena de bodegón en la composición de Vermeer.



Figura 3. *Bodegón de Vermeer. La lechera*, 1657. Johannes Vermeer (1632- 1675). Óleo sobre lienzo, 44.5 cm x 41 cm, Rijksmuseum, Ámsterdam, Países Bajos.



Figura 4. *Bodegón de Vermeer con intervención digital de Arts and Culture*. Intervención digital para análisis visual de la obra *La lechera*, 1657. Johannes Vermeer (1632- 1675). Óleo sobre lienzo, 44.5 cm. x 41 cm. Rijksmuseum, Ámsterdam, Países Bajos.

Es una composición de bodegón. En primer plano se observa la cesta con pan; las telas, características de este tipo de escenas, adhieren dramatismo a la obra al caer sobre la mesa. Los objetos están bañados con una luz natural proveniente de una ventana.

NATURALEZA MUERTA Y CUERPO HUMANO EN LA OBRA PICTÓRICA

La representación del cuerpo humano dentro de una naturaleza muerta se observa en las obras de la artista Clara Peeters (1594-1657), la función de este elemento se presenta a manera de autorretrato. Destaca la forma en la que sorprende al espectador en el momento de reconocer esa identidad representada. Son retratos, y mejor aún, autorretratos de la misma Peeters que no se permiten visualizar en un primer momento.

En *Bodegón con flores, copa de plata dorada, almendras, frutos secos, dulces, panecillos, vino y jarra de peltre* de 1611 (Figura 5) se puede observar, de manera minuciosa, autorretratos de Peeters en formato miniatura, específicamente en la copa de plata dorada y en la jarra de peltre. Es importante destacar la manera en que esconde estos elementos significativos: son autorretratos que se traducen como firmas de la artista de manera oculta. La artista aparece a manera de reflejo: ella pinta las obras en su estudio, representando objetos reflejantes; se observa a sí misma, condición de reflejo de y para la obra pictórica.



Figura 5. *Bodegón de Clara Peeters. Análisis de Bodegón con flores, copa de plata dorada, almendras, frutos secos, dulces, panecillos, vino y jarra de peltre*, 1611. Clara Peeters (c., 1580/1589-después de 1657). Óleo sobre tabla, 52 cm x 73 cm, Sala 082, Museo del Prado, Madrid, España.

La presencia de estos retratos en las escenas de bodegón de Peeters permite la apertura hacia un análisis visual y una nueva configuración de escenas que mantienen la presencia del cuerpo humano en la composición. Sin embargo, en el análisis de la representación de las obras documentadas se considera que el cuerpo humano como elemento de una composición de bodegón no se hace presente como elemento horizontal de los objetos.

NATURALEZA MUERTA EN LA FOTOGRAFÍA

En palabras de Berger (2002), el arribo de la fotografía reemplazó la pintura al óleo como fuente primaria de imaginaria visual. A finales del siglo XVII, la fotografía aparece como herramienta que permitía visualizar los movimientos de lo antes pintado por artistas, Eadweard Muybridge (1830-1904) recurre al aparato fotográfico para visibilizar los movimientos de animales y personas.

Antes de Muybridge, una de las primeras fotografías que se conocen en la historia y que da pie a lo que se conocerá como naturaleza muerta fotográfica es la obra titulada *La table servie*, de alrededor de 1826 (Figura 6), del científico Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833), en donde se visualiza una mesa preparada con objetos, evocando la composición de un bodegón. No es coincidencia que se haya elegido esta disposición de objetos para las primeras investigaciones técnicas de la fotografía. En ese momento se necesitaba de una larga exposición para obtener la imagen sobre una placa. Las primeras fotografías necesitaban ocho horas de exposición; al presionar el obturador, la cámara mantenía el diafragma abierto durante ese tiempo, de ahí que el fotógrafo haya elegido objetos inmóviles sobre una mesa.



Figura 6. Fotografía de Joseph Nicéphore Niépce. *La table servie* (*La mesa servida*), de alrededor de 1826. Fotografía de Nicéphore Niépce (1765-1833), Musée Nicéphore Niépce, Chalon-sur-Saône.

A lo largo de la historia de la fotografía, el concepto de naturaleza muerta fotográfica no se considera dentro de un periodo específico; sin embargo, hay diferentes fotógrafos y artistas que han visto en esta composición un método que captura objetos que aluden a conceptos de nuestra cotidianidad, entre ellos se destacan Francesca Woodman (1958-1981) y Joel Peter-Witkin (1939).

Dentro de la producción pictórica, la naturaleza muerta se consideraba un arte menor. A pesar de ello, los fotógrafos comienzan a interesarse en las escenas de la vida cotidiana y, aunque en su quehacer artístico siempre recurren a esta composición, sólo unos pocos se dedican totalmente su estudio.

La naturaleza muerta fotográfica es el parteaguas de la composición de naturaleza muerta que incluye al cuerpo humano como elemento horizontal de la obra. Es gracias a fotógrafos y artistas como Man Ray (1890-1976), Josef Sudek (1896-1976), Heinz Hajek-Halke (1898-1983) y Boris Smelov (1951-1998) que podemos caracterizar el cuerpo humano dentro de la composición de naturalezas muertas en la fotografía.

Es considerable destacar que la naturaleza muerta tiene una evolución que se evidencia en determinados soportes y técnicas, de la representación pictórica a la fotográfica; ya en Francia entre 1930 y 1939, se hacen publicaciones de los trabajos realizados por la escuela francesa en los anuarios de *Arts e Métiers graphiques* (Artes y oficios gráficos), principalmente, las obras del fotógrafo Emmanuel Sougez (1889-1972), en las que la mayor parte de su obra se dedica a escenas de naturaleza muerta.

George Waldemar (1893-1970), crítico de arte francés, escribe sobre la naturaleza muerta de la época: “descubrimiento del objeto, primacía del sentido táctil, objetos sacados de su ambiente, compañeros mudos de todos los días que adquieren una vida nueva y entablan entre sí interminables diálogos” (Bustos, 2012). Los objetos que aparecen en la composición de una naturaleza muerta fotográfica adquieren un significado diferente, siendo su evolución en el soporte representado. La manera de actuar del artista cambia: no es lo mismo una vasija pintada de la manera más minuciosa, acercada a la realidad, aplicación de luces, sombras, texturas y colores, que impactan, que embellecen, que son dignas de mirar y admirar por la técnica y el estilo empleado por el artista, por la época, por la mirada; que una vasija presentada para ser capturada por un aparato fotográfico, lo que permite la movilidad de los objetos por el espacio, el cambio de luces y de sombras, requerimientos técnicos como la apertura del diafragma, el tiempo de exposición y el equilibrio de color. Hasta llegar a una adecuación deseada, el fotógrafo presiona el obturador las veces que desee hasta considerar la composición más adecuada y equilibrada.

CUERPO HUMANO Y OBJETOS. UNA PROPUESTA CATEGÓRICA DE NATURALEZA MUERTA

En la fotografía es muy común que los fotógrafos realicen retratos y autorretratos; este ejercicio tiene su antecedente en la esfera pictórica. En las escenas fotográficas los cuerpos se presentan de manera significativa y la composición es más libre, de carácter íntimo y privado. La transición entre pintura y fotografía deviene una nueva representación del cuerpo humano que se caracteriza en la presentación como símbolo de la existencia y la experiencia de habitarlo.

A través de la obra de Francesca Woodman (1958-1981) podemos ejemplificar esta premisa, donde la mayoría de su producción se caracteriza por presentar diferentes autorretratos fotográficos. La obra que nos permite el ejercicio de análisis del estudio en cuestión es *Il mistero negli scatti*, de 1978 (Figura 7), en donde se observa una disposición de elementos que nos llevan a categorizar dentro del género de naturaleza muerta fotográfica.



Figura 7. Fotografía de Francesca Woodman. *Il mistero negli scatti*, 1978. Francesca Woodman (1958-1981), Roma.

Lo característico de esta fotografía es la presencia del cuerpo humano, la artista Woodman es quien aparece en escena, una parte de su cuerpo se hace presente, en disposición a interactuar con los elementos presentes: un plato, frutas y animales colocados en una mesa. A diferencia de las representaciones pictóricas, estos elementos parecieran ser parte de una escena en movimiento. En el análisis compositivo, se observa el pescado en primer plano, es una lectura elíptica que nos lleva a los siguientes elementos: el plato, situado al borde de la mesa, juega con la composición al ser un objeto inquieto, inmovilizado por el obturador de la cámara.

Por último, el cuerpo humano se encuentra posicionado debajo de la mesa, lo que conlleva a configurarse un nuevo significado de una naturaleza muerta, caracterizando como primer enfoque el siguiente punto: ¿es primordial que los elementos de una naturaleza muerta o bodegón se encuentren colocados en un soporte, por ejemplo, una mesa? En el caso de Woodman, el cuerpo no se sitúa sobre una mesa o soporte, pero interactúa con los demás elementos, incluyendo la mesa, que tiene carácter de soporte; en las escenas de este ámbito, es importante recalcar que muchas veces pasa desapercibida en la composición.

Por lo que, en el caso de esta obra, Woodman hace resaltar el elemento mesa, le da su lugar y crea el diálogo con los otros elementos. El cuerpo humano pasa por debajo de la mesa, se encuentra recostado sobre el piso, cuerpo incompleto, mano en movimiento, casi fantasma, sombras proyectadas sobre él. El cuerpo humano se presenta de igual a igual con los objetos, existe un equilibrio entre ellos, es decir, no resalta más que ellos, no los opaca.

Los fotógrafos que centran su producción en el estudio de la naturaleza muerta siguen especializándose en el acomodo de objetos del cotidiano. No es hasta la obra del fotógrafo Joel-Peter Witkin (1939) que el cuerpo humano se hace presente en la composición. Witkin no sólo se especializa en la construcción de escenas que pertenecen a la categoría de naturaleza muerta, sino que, además, en sus obras de este ámbito podemos observar la presencia del cuerpo humano.

En las obras de Witkin el cuerpo humano se presenta en diálogo con objetos que aluden a temáticas mortuorias, por lo que algunas de sus obras se configuran como naturalezas muertas. El ser humano es el recurso principal en sus temáticas fotográficas. El enfoque del análisis documental se centra en sus obras de naturaleza muerta, donde aparecen objetos que aluden a lo inerte. En su producción, aparecen cuerpos humanos fragmentados, incompletos, a manera de cadáver; la escena se envuelve en un espacio que representa en la composición el sentido de transitoriedad de las cosas (Franceschini, 2007).

El cuerpo humano aparece en la obra de Witkin como un personaje desconocido, no hay nombre, no hay elemento reconocible de identidad (Franceschini, 2007). En la obra *Anna Ajmátova*, 1998 (Figura 8), la composición se presenta a manera de fragmento mortuario, la mano se recarga sobre el reloj, indicándonos el paso del tiempo, como si los dedos de las manos acecharan las manecillas del reloj, apuntando la hora.



Figura 8. Fotografía de Witkin. *Anna Ajmátova*, 1998. Joel-Peter Witkin (1939). Gelatina de plata tonificada.

La fragmentación de ese cuerpo humano en la fotografía de Witkin (1939) tiene varias implicaciones simbólicas y conceptuales. Por un lado, representa la fragilidad y la vulnerabilidad, haciendo hincapié en su impermanencia y recordando la inevitable mortalidad. Al mismo tiempo, la fragmentación sugiere una desconexión entre el cuerpo y la identidad, planteando preguntas sobre la integridad personal y la construcción de la individualidad. Witkin crea imágenes impactantes y perturbadoras al combinar fragmentos de cuerpos humanos con elementos de la cotidianidad como relojes, frutas, animales, flores y otros objetos aludidos al paso del tiempo. A través de estas composiciones, desafía las convenciones estéticas y sociales, cuestionando las normas tradicionales de belleza y explorando los límites de la identidad y la percepción del cuerpo humano en torno a la experiencia humana.

CONCLUSIONES

El análisis documental y visual de obras de bodegón y de naturaleza muerta que se presentó, permitió afirmar la premisa de la investigación: la representación del

cuerpo humano en las escenas de estos géneros estuvo ausente como elemento horizontal de la obra pictórica hasta su aparición en la fotografía en el siglo XIX. Los objetos que conformarían una naturaleza muerta o bodegón son recurrentes en las escenas pictóricas donde los alimentos se convierten en utilería para el o los personajes de la escena que se representa.

El género de naturaleza muerta o bodegón permitió vislumbrar los objetos de una época y de un lugar, incluso la presencia de retratos que posibilitan la firma del autor, como en el caso de la pintora Petters, teniendo en cuenta que es una de las primeras representaciones de este género que da lugar a la presencia del cuerpo humano.

En las obras fotográficas de naturaleza muerta de Woodman (1958-1981) y de Witkin (1939) se configura el cuerpo humano y los objetos de manera horizontal; es decir, de igual a igual entre ambos elementos. Esto nos permitió abarcar nuevos aspectos en la obra fotográfica, creando nuevas propuestas estéticas. Son nuevos territorios que introducen al cuerpo humano como elemento de la composición y que aluden a la vivencia corporal como reconocimiento de un ser que se habita y que existe en tanto que forma y materia.

La presencia del cuerpo humano en la obra se establece desde la conciencia de ser cuerpo en el mundo; un discurso artístico que plantea aspectos que sólo a través de la expresión artística es posible, el transformar una experiencia en un objeto de arte por medio de relatos visuales y audiovisuales.

Caracterizar al cuerpo humano como un elemento en la composición de naturaleza muerta gracias al análisis documental de pinturas de diferentes épocas de la Historia del Arte, tiene como resultado la aparición de nuevas categorías de naturaleza muerta.

El cuerpo humano se plantea desde una visión analítica en el sentido representativo: obra pictórica, y también, como presencia en la escena: obra fotográfica. Se manifiesta como evidencia de un acontecimiento que se presenta en escenas de naturaleza muerta, abarca la escena para compartir su sentir, los objetos aparecen y el cuerpo humano habita y convive con objetos resultantes de un contexto, de una permanencia, de una historia; se traducen como elementos que componen la obra.

El cuerpo humano se configura como representación y presentación, pero también demuestra su importancia en la medida en que lo experimentamos a lo largo de la existencia a través de mecanismos que nos rigen desde el interior, nuestra propia visión, evocando a la vivencia que sólo a través del arte podemos manifestar en su máxima expresión.

REFERENCIAS

- Berger, J. (2002). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bustos, A. (2012). “El bodegón o naturaleza muerta en fotografía”. *Alfonso Bustos*.
<https://alfonsobustos.wordpress.com/2012/10/09/el-bodegon-o-naturaleza-muerta-en-fotografia-parte-i/>
- Franceschini, C. (2007). *Memorias olvidadas. Joel Peter Witkin. Una Obra Fotográfica Contemporánea acerca de lo Ominoso*. Santiago: Universidad de Chile.
- Giglietti, N. (2020) *Los géneros de la pintura en el arte contemporáneo. Naturaleza muerta, paisaje y retrato* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Hurtado, G. (2019) “Naturaleza muerta [Naturaleza Muerta (Still-Life)]”. *Revista de Filosofía Diánoia*, 64(83), pp. 181-207.
- Legido-García, M. V. (2016). “Del bodegón a la basura. Representaciones de alimentos en la historia del arte desde la perspectiva de la fotografía contemporánea”. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(3), pp. 415-427.
- Meléndez, M. (2005) “Naturaleza muerta y bodegón: Asunto de coincidencias”. *Vestigium, Revista Académica Universitaria*, 2(1), pp. 67-68.

Banderas, heráldicas y ficción: Aproximación a la vexilología fílmica

Flags, heraldics and fiction: Approach to filmic vexillology

Juan Manuel Arriaga Benítez 

Universidad Nacional Autónoma de México, México

hector_aquiles_apolo@hotmail.com

Recibido: 4 julio 2023 / Aceptado: 16 febrero 2024

RESUMEN

Un aspecto importante de la narratología reciente es la relación que tiene la semiótica con los distintos aspectos del desarrollo de una trama en cine y televisión. Sin embargo, un componente descuidado de esta relación es la que se refiere a la presencia de símbolos vexilológicos (banderas y heráldicas), cuyo uso ha resultado importante para el desarrollo de la estructura y de la elocución narrativa. Este artículo explora las facetas y funciones que tiene el factor vexilológico como parte integral de una trama, con el objetivo de estudiar su comportamiento semiótico dentro de la narrativa cinematográfica. Se asumen conceptos relacionados con la semiótica y se establecen líneas de investigación de interés para el estudio de la narrativa audiovisual. Se concluye que el interés narrativo por el uso de elementos vexilológicos enriquece la trama y contribuye a potenciar el éxito estético y mediático de una obra audiovisual.

Palabras clave: audiovisual, cine, narrativa, semiótica, televisión, trama

ABSTRACT

An important aspect of recent narratology is the relationship that semiotics has with the different aspects of the development of a plot in film and television. Nonetheless, a neglected component of this relationship is the one that refers to the presence of vexillological symbols (flags and heraldry), the use of which has been important for the development of narrative structure and elocution. This article explores the facets and functions that the vexillological factor has as an integral part of a plot, with the aim of studying its semiotic behavior within the cinematographic narrative. Concepts related to semiotics are assumed and lines of research of interest for the study of audiovisual

narrative are established. It is concluded that the narrative interest in the use of vexilological elements enriches the plot and contributes to enhance the aesthetic and media success of an audiovisual work.

Keywords: audiovisual, cinema, narrative, plot, semiotics, television

INTRODUCCIÓN

El presente artículo constituye un estudio exploratorio sobre el significado de las banderas, símbolos, escudos, heráldicas y similares en el contexto del cine de ficción. El objetivo principal, por ende, consiste en demostrar que el uso de los elementos vexilológicos en ese tipo de películas tiene un interés particularmente notable, dado que su diseño obedece a la necesidad de garantizar una experiencia visual satisfactoria para el espectador al manifestarse dentro de la semiótica¹ del campo cinematográfico.

Al hablar de cine y narrativa cinematográfica de ficción, en el presente trabajo se analizará un conjunto de películas y series que tienen características particulares: diégesis propia o elementos diegéticos particulares, trama estructurada de acuerdo con cánones ficticios, uso de convenciones históricas que se alejan de la realidad o que parten de un folklore creado *ex profeso* para dar sentido a la trama y desarrollo de personajes que cumplen o se adecúan a directrices convencionales de la épica cinematográfica (héroes, villanos, aprendices, maestros, sabios, guerreros, etc.).

Se consideran las siguientes franquicias en particular para los respectivos análisis vexilológicos: *Star Wars* (Lucas, 1977; Johnson, 2017), *Star Trek* (Roddenberry, 1966-1969), *Game of Thrones* (Benioff y Weiss, 2011-2019), *Batman* (Nolan, 2005) y *Dune* (Villeneuve, 2021). Esta selección obedece a criterios de alcance cultural masivo capaces de permitir al lector un fácil entendimiento del tema abordado, puesto que, las franquicias en cuestión son perfectamente reconocibles y sus elementos intradiegéticos se han expandido a tal punto, que facilitan la operatividad de un análisis semiótico sobre símbolos vexilológicos.

El método que se usará para abordar el tema parte del análisis de semiótica cultural cimentado por Peirce (1974) y Lotman (1979; 1996). Igualmente, es

¹ Al hablar de semiótica en este artículo, se hace referencia al concepto condensado por Iuri Lotman en sus tratados *Semiótica de la cultura* (1979) y *La Semiósfera I* (1996), por ser los más cercanos al arte cinematográfico; el mismo Lotman toca en diversos momentos las implicaciones de la tradición semiótica en el cine, por lo que es considerablemente valiosa su aportación a los estudios de naturaleza audiovisual.

imprescindible el uso de estudios que versen sobre vexilología para conducir la cuestión desde el plano de la realidad al plano de la ficción, en cuyo caso se siguen los análisis establecidos por Medina Ávila (2013), Sastre y Arribas (2013), Cordeiro Alvarado (2014), Mahmashoni (2017) y Medway, Light, Warnaby, Byrom y Young (2018) como núcleo bibliográfico del presente artículo.

Las imágenes que se muestran en el presente artículo no son representaciones artísticas de las banderas y escudos que aparecen en las películas y series mencionadas, sino que se trata de fotogramas en los que se captura su uso y función dentro de su propia diégesis, por lo que se ha procurado establecer un vínculo semiótico entre la auténtica realidad y la realidad ficticia a la que se adscriben.

Por último, siguiendo a Sastre y Arribas (2013), en este artículo se le denominarán objetos vexilológicos a aquel amplio espectro de enseñas, signos, escudos y heráldicas que, junto con las banderas, constituyen el objeto de estudio de la disciplina vexilológica, puesto que no es de mi interés reducir a un mero análisis de tipologías su campo de estudio, aun cuando el término mismo “vexilología” pertenezca propiamente al estudio concreto de las banderas.

VEXILOLOGÍA AUDIOVISUAL: NUEVO CAMPO DE ESTUDIO EN LAS ARTES FÍLMICAS

No se puede decir que exista una disciplina vexilológica dedicada a tratar su convencionalidad y su comportamiento semiótico dentro de la ficción en las narrativas fílmicas, pues no se ha consolidado todavía un campo de investigación que directamente estudie la pertinencia y el significado de las banderas, los escudos y las heráldicas dentro de las obras audiovisuales.² Sin embargo, lo cierto es que coexisten patrones e intereses narrativos que sugieren cómo la presencia de objetos vexilológicos ha sido aprovechada en innumerables ocasiones dentro del cine y la televisión con los mismos propósitos semióticos con los que en la realidad se confeccionan, diseñan o muestran las banderas, escudos, estandartes y heráldicas.

² El tema, sin embargo, ha tenido aproximaciones y ha generado análisis independientes que ciertamente permiten inferir un genuino interés por la disciplina vexilológica y la heráldica en las artes fílmicas; de ello dan prueba el artículo electrónico del Dr. D. José María de Montells y Galán para la página web *Casa Troncal de los Doce Linajes de Soria* (De Montells y Galán, 2011), mientras que el anuario *The Coat of Arms* tiene un artículo dedicado a aspectos del mundo ficticio de J. R. R. Tolkien (Zurek, 2022) con bibliografía referida.

Más adelante se describirá con mayor detalle el uso de este tipo de representámenes³ en la historia, sobre todo en lo referente a la dimensión militar, puesto que tiene numerosas aplicaciones: las banderas y enseñas están presentes en la navegación, en la distinción de castas, en la segregación racial, en los productos de consumo y en el arte de movilizar ejércitos.

Cordero Alvarado, al hacer un recuento de los tipos de emblemas en los que se divide la ciencia heráldica y vexilológica, no alude a la ciencia ficción como un componente de ese campo de estudio, aun cuando sí alude a tipos heráldicos recientes que son de gran importancia, como el que concierne al deporte o la publicidad (2014, pp. 79-80). Tampoco alude a la ciencia ficción García-Mercadal al hacer un sumario de los emblemas como signos de distinción (2011, p. 11), ni siquiera cuando analiza los distintos usos de la heráldica en la actualidad (a los que en conjunto denomina “heráldica corporativa”) con los que las marcas colectivizan sus productos y ganan así un prestigio y una identidad (García-Mercadal, pp. 25-35); incluso Hurtado Maqueda, tras analizar una amplia gama de banderas que se subordinan a las territoriales, pero que dan imagen a otros aspectos de la cultura contemporánea (barrios, universidades, religión, empresas, partidos políticos, sólo por mencionar algunas de sus categorías), no incorpora en su estudio aquella tradición vexilológica arraigada en las artes cinematográficas (2013, pp. 196-211).

Sin embargo, a partir de este criterio clasificador que estos académicos han establecido, es posible proponer la apertura de una nueva rama de la vexilología a la que congruentemente es posible denominar *vexilología audiovisual*.

En este orden de ideas, la presencia de diversos diseños semióticos en los campos de la narración de ficción, así como el despliegue de intenciones análogas a las que ha tenido el surgimiento de las banderas y las heráldicas en la realidad, tiene precisamente la particularidad de transponerse al nivel semiótico de la industria fílmica de una manera útil y ventajosa, adaptando también las convenciones que han forjado las disciplinas vexilológicas. Más aún, la confección de símbolos vexilológicos para cine y televisión adquiere connotaciones culturales que pueden apreciarse al momento en que se convierten en representaciones visuales

³ El concepto de *representamen* es una noción referida al trabajo del filósofo Charles Sanders Peirce; es sinónimo del más conocido concepto de *signo*, por lo que en este trabajo el uso que se le da a esta palabra está conceptualizado en función del signo mismo, que puede representar desde una imagen hasta un sistema mismo; Peirce lo define de la siguiente manera: “Un signo, o representamen, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter” (1974, p. 17).

asociadas con ciertos productos y que, por la experiencia que ofrece la evolución fílmica, tienden a configurar patrones narrativos que pueden evocar respuestas emocionales en el espectador.

Por ello, hasta cierto punto es posible afirmar que la *vexilología audiovisual* ha tenido un auge prolongado que puede rastrearse, si bien, no hasta los orígenes del cine, por lo menos sí hasta la consolidación de las películas de ficción que necesitaron el uso de signos visuales capaces de comunicar una gama de recursos útiles para la comprensión y la apreciación del espectador: estatus, poder, agrupación o, incluso, intereses políticos (Figuras 1 y 2).



Figura 1. Escudo de la alianza rebelde en el casco de Luke Skywalker en el episodio IV *A new hope* de *Star Wars* (Lucas, 1977) (fotograma). El escudo se asocia con la facción separatista que aglomera en sus filas a quienes luchan contra el Imperio a modo de resistencia.



Figura 2. Emblema del comando de la Flota estelar de *Star Trek* en la indumentaria del capitán Spock (fotograma del episodio “Amok time” de 1967). El símbolo comunica los intereses de la Federación galáctica de modo territorial e ideológico.

De manera análoga, ocurrió un fenómeno gracias al cual se explica el surgimiento de la heráldica en relación con la literatura épica medieval, según explican García-Mercadal y García-Laygorri: “El nacimiento de la Heráldica coincide con el desarrollo de la épica de los cantares de gesta, que reflejaban una nueva sensibilidad literaria y el ambiente refinado y ceremonioso del amor cortés” (2011, p. 12), lo que demuestra cuán cercanas pueden llegar a ser las artes literarias y escénicas con respecto a la semiótica vexilológica y, sobre todo, la afinidad que tiene el arte heráldico-vexilológico con las fórmulas narrativas, como también refiere exhaustivamente Gómez Vozmediano (2017) al hablar de las heráldicas familiares peninsulares desde un enfoque historiográfico. No es extraño, pues, que el cine se sirva de esta noción para representar sus peculiares modos de garantizar en la audiencia un vínculo semiótico a través de las banderas y los escudos.

Sin embargo, no es sólo la cercanía entre las artes vexilológicas y narrativas lo que potencializa una asociación semiótica particular en el lector/espectador, sino que también, su inserción cultural garantiza la durabilidad en la dimensión espaciotemporal dentro de la cual surgieron; para decirlo con Cordero Alvarado:

[...] la Ciencia Heráldica no sólo se dedica al estudio de las consideraciones meramente formales y descriptivas del blasón (blasonamiento), sino también a los aspectos humanos, analizando los motivos del porqué el uso de las armerías y de cómo éstas se insertan en las sociedades de las distintas épocas y países, siendo estos motivos, en la realidad, la causa fundamental de su existencia. (2014, p. 80)

Esto potencializa lo que el mismo Cordero Alvarado, más adelante, describe como la función principal de toda bandera, su inconfundibilidad (Cordero Alvarado, p. 89), y que García-Mercadal expone como la finalidad principal de los emblemas heráldicos: “...ser exhibidos frente a terceros e identificar a sus portadores”, argumentando que:

[...] en el desarrollo y eficacia de la Heráldica como instrumento de comunicación y de transmisión de valores y mitologemas, intervienen no sólo los propios poseedores de las armerías, sino también las personas receptoras del lenguaje visual, cuya participación resulta imprescindible para que su uso arraigue y perdure en la sociedad. (2011, p. 17)

Si nos situamos dentro del terreno de las artes cinematográficas, es posible ver la congruencia que existe en estas afirmaciones. La Figura 3 muestra uno de los símbolos clásicos de la cultura popular reciente, presentado en el fotograma con

un particular interés narrativo: instar al desenvolvimiento de la trama mediante una acción que a su vez, dentro de su realidad diegética, puede asociarse con connotaciones de esperanza, temor, notificación o advertencia, según el individuo que lo perciba.



Figura 3. Símbolo del emblema que distingue a Batman proyectado desde un potente reflector en la película *Batman Begins* (Nolan, 2005). Esta tradición establecida desde el origen del héroe de DC comics ha servido para convocar a Batman y anunciarle un peligro; sin embargo, si consideramos la fuerza semiótica del mensaje, es posible decir que tiene otros propósitos: ahuyentar a los criminales y hacer que los ciudadanos se sientan seguros (fotograma).

Es posible afirmar, con lo anteriormente expuesto, que existen elementos que permiten rastrear inequívocamente que el interés de los símbolos, banderas y escudos en el ámbito del cine y la televisión es análogo al de la comunicación semiótica que usan en la realidad los objetos vexilológicos como signos visuales y significantes que son.⁴ De hecho, como en los ejemplos anteriormente expuestos, se revela que los objetos vexilológicos de la ficción trascienden el mero uso ornamental en dos campos perfectamente identificables: en el de la propia diégesis dentro de la que se desarrolla la trama y fuera de ella, en el mundo real, donde los espectadores redefinen su simbolismo y lo dotan de un significado metatextual o metafórico (Lotman, 1996, p. 86); asimismo, por lo que se refiere al espectro sígnico del texto fílmico en el ámbito cultural, estos elementos emblemáticos ofrecen la posibilidad de identificación de tales símbolos a partir del vínculo emocional que se crea con los individuos y comunidades que identifican e interpretan su sentido en el espectro de la ficción, sobre todo, dentro de contextos particulares.

⁴ La dinámica de *significante* y *significado* para comunicar un mensaje vexilológico particular ha sido explicada de manera puntual por García-Mercadal (2011, p. 17).

La afirmación de Mahmashoni puede ilustrar esta idea: “The flag of a country is more than just a display, ornament, symbol, or complement. It carries substantial meaning. Thus, flag observation may lead us to the history, ideology, purpose, and political policy of a country” (2017, p. 2).

La prueba de ello se encuentra en las situaciones donde las películas y series experimentan continuaciones, son sometidas a referencialidades o fomentan intercambios intertextuales que hacen que los objetos vexilológicos en cuestión sean objeto de reconsideraciones semióticas y que ofrecen a los espectadores mismos el entendimiento diegético que se produce a partir de su reconocimiento e interpretación, tanto en la forma como en su construcción ideológica y contexto.

Sobre esto, pónganse como ejemplo las Figuras 4 y 5, que constituyen dos fotogramas distintos de un mismo montaje o, si se prefiere, dos tomas conjuntas y secuenciales de una misma escena de la película *Star Wars Episode 8 – The last Jedi* (Johnson, 2017), cuya intención referencial pretende ser un guiño semiótico para el espectador, fomentando en él una identificación de raigambre cultural; destaca la forma en la que opera el lenguaje visual para producir dicho efecto.



Figura 4. Un niño esclavo se encuentra mirando hacia la lejanía del espacio. Fotograma de *Star Wars Episode 8 – The last Jedi* (Johnson, 2017).



Figura 5. Anillo con el emblema de la alianza rebelde en dedo índice del niño de la escena. Fotograma de *Star Wars Episode 8 – The last Jedi* (Johnson, 2017).

En un principio, no se alcanza a apreciar cuál es el significado que tiene *prima facie* el niño en la película hasta que el detalle semiótico de la bandera de la alianza aparece en el plano detalle siguiente; esto implica que el montaje juega con el significado del objeto vexilológico (asociado precisamente a un estandarte ya exhibido en entregas anteriores), creando primero tensión en el espectador y, después, confirmando una de sus expectativas, que es la de sentar un precedente de carácter ideológico para un potencial visionado posterior, si a la escena en cuestión se le da seguimiento, o, si no, la de proporcionar una anécdota metonímica sobre las condiciones que justifican la rebelión.

Gracias a este ejemplo es posible apreciar que no sólo a nivel intradiegético las banderas comunican ciertos significados, sino que, a nivel extradiegético el público espectador reconstruye un paradigma cultural señalado por el vínculo que tienen con el objeto vexilológico mostrado; esto, a su vez, indica que en el campo de la *vexilología audiovisual* los emblemas y sus soportes visuales adquieren funciones intra e intertextuales.

Este tipo de implicaciones y aplicaciones semióticas fungen como catalizadores que enriquecen la experiencia de visionar una película o una serie, sobre todo si se trata de evocar o asociar su representamen cultural con productos que desborden los límites del mero producto individual.

LA VEXILOLOGÍA MILITAR Y SUS IMPLICACIONES EN LA FICCIÓN

Si bien la importancia de la representación semiótica mediante elementos vexilológicos constituye una importante fuente de enunciación mediática y de enriquecimiento cultural, resulta que es en el terreno de la ficción militar donde los objetos vexilológicos denotan una especial importancia, dado que es precisamente en las confrontaciones bélicas de donde ha provenido su principal utilidad histórica en analogía con el origen mismo de las banderas y los primeros vexilos. Cordero Alvarado expone este punto de la siguiente manera:

La Vexilología —aun sin tener el nombre actual— existe desde hace milenios, y nace de la necesidad de agrupar a los combatientes en el campo de batalla. En ella advertimos varias finalidades, tales como. 1º.- Conocer dónde se encontraba el mando de las tropas en el campo de batalla, y 2º.- Diferenciar a las tropas propias de las fuerzas enemigas. (2014, p. 87)

Por ello, la vexilología militar aplicada a la creación audiovisual puede considerarse un género matriz, del cual se desprenden sus demás usos y aplicaciones; más

aún, el espectro militar impregna el bagaje cultural de la *vexilología audiovisual*, pues disemina la noción de conflicto por toda la narrativa y, en última instancia, el cine y la televisión asocian los móviles de una trama a los conflictos de los personajes, sean estos o no de naturaleza militar.

El surgimiento de las banderas y la confección de estandartes y símbolos en el espacio de la ciencia ficción obedecen a este principio en las dos finalidades que enuncia la cita, a saber, ubicación geográfica en el campo de batalla y distinción de tropas. No obstante, es posible incluir una tercera finalidad, debido a la influencia de una situación narrativa y a la inherente distancia entre lo que ocurre en el plano intradieгético y en el extradieгético con respecto al espectador, al que puede llamarse *transposición dieгética*,⁵ la cual consiste en permitir no sólo la distinción de tropas o grupos militares, sino también la identificación inmediata del contexto de ficción en el que se inscribe tal o cual objeto vexilológico. De hecho, su uso cinematográfico resulta incluso intuitivo, además de que su presencia semiótica es a tal punto necesaria, que puede configurar esquemas de identificación esenciales en algunos puntos de la trama de películas como *Pirates of the Caribbean* (Verbinski, 2003) o en series como *Avatar The last airbender* (DiMartino, Ehasz y Konietzko, 2005-2008).

Todo esto equivale a decir que un objeto vexilológico diseñado para un contexto militar de ficción trasciende al plano cultural real y se vuelve metonímico. Las Figuras 6 y 7 son un ejemplo de ello al ejemplificar la apropiación cultural de los respectivos objetos vexilológicos.



Figura 6. Banderas de la casa Bolton en el campo de batalla; el fotograma incide culturalmente en el razonamiento del espectador y le permite identificar el contexto en el que se ubica esta formación: la Batalla de los bastardos durante la quinta temporada (2015) de *Game of thrones* (Benioff y Weiss, 2011-2019) (fotograma).

⁵ Esta idea surge de un concepto análogo, *transposición semiótica*, que Bermúdez define como “la operación social por el cual una obra o género cambian de soporte y/o de sistema de signos” (2008, p. 1).



Figura 7. En segundo plano aparece el estandarte de la familia Atreides, descrito en la saga literaria *Dune*, y que ha pasado al aspecto cultural mediante reinterpretaciones de su diseño; en este caso, la versión de Denis Villeneuve (2021) presenta un trazo más geométrico (fotograma).

Con base en lo anterior, es posible incluso notar que los objetos vexilológicos de ficción audiovisual adquieren el aura de sacralidad con que Sastre y Arribas explica el vínculo psicológico entre las banderas y quienes los portan en el campo de batalla (2013, pp. 173-174). De hecho, como elemento narratológico, la idea de la sacralidad vexilológica adquiere tintes que permean el subtexto de la trama, con lo que también es posible afirmar que la vexilología entraría así en el terreno de la transtextualidad⁶ y puede llegar a ser un catalizador interesante para dar significado a una narrativa.

En este sentido, el cine y la televisión han dado ya muestras de cómo los elementos vexilológicos pueden aportar interesantes subtextos. La Figura 8 permite comprender esta idea y, a la vez, es un buen ejemplo sobre cómo la semiótica fílmica, a través de la heráldica y la vexilología, es capaz de aportar validez narrativa a una trama.

Por ende, en el terreno de la ciencia ficción, específicamente en el ámbito de la vexilología militar, la noción de pertinencia narrativa a partir de los objetos vexilológicos es imprescindible para garantizar una trasposición cultural capaz de evidenciar símbolos, catalizadores narrativos o subtextos.

⁶ Concepto explicado ampliamente por Gérard Genette (1989) como parte de las distintas herramientas paratextuales que, junto al sentido literal, se sedimentan en el texto para aportar un significado distinto a partir de diferentes puntos de interpretación.



Figura 8. Durante la reconquista de *Winterfel*, Jon Snow usa un escudo con la bandera de la casa Mormont, aliada de los Stark; se deduce por subtexto que la primera línea de defensa del ejército de los Stark ha sido históricamente la casa Mormont en el folklore de la serie *Game of Thrones* (Benioff y Weiss, 2011-2019) (fotograma).

CONCLUSIONES

La *vexilología audiovisual* juega un rol importante en la connotación semiótica que ha sido aprovechada ampliamente por la narrativa para cine y televisión. Los ejemplos expuestos anteriormente constituyen un núcleo de referencias que se adaptan a las necesidades del guion y que, como obras de ficción, expresan un simbolismo tendiente a crear una interrelación estética entre la obra y su público.

Las banderas, heráldicas y vexilos son, en este sentido, símbolos inmersos en la diégesis propia de la obra audiovisual y se han convertido en cánones mediáticos sobre los que se construyen las sagas de ficción y los representámenes culturales presentes en la sociedad contemporánea.

Especial atención merece en este estudio el uso militar y protocolario de la *vexilología audiovisual*, pues es precisamente en el terreno de las guerras, las operaciones militares y los conflictos donde la presencia de estos símbolos adquiere un particular interés narrativo, hasta el punto en que incluso puede considerarse una gama matriz, desde la cual han derivado los demás usos semióticos de la ficción fílmica.

Finalmente, a lo largo de la historia del cine y de la televisión, el uso de elementos vexilológicos ha probado ser una herramienta con la que es posible rastrear las distintas asociaciones culturales que tienen las tramas audiovisuales en los diversos receptores, de modo que el signo vexilológico en cuestión potencialice un impacto mediático en un momento y espacio determinados, fomentando así un interés en la industria cinematográfica por reinventar, transponer, innovar y mejorar la calidad de los productos que se ofrecen en las pantallas del cine y de la televisión.

REFERENCIAS

- Benioff, D., Weiss, D. B. (Productores ejecutivos). (2011-2019). *Game of Thrones* [Serie de Televisión]. HBO Entertainment; Television 360; Grok! Television; Generator Entertainment; Startling Television; Bighead Littlehead.
- Bermúdez, N. D. (2008). “Aproximaciones al fenómeno de la transposición semiótica: lenguajes, dispositivos y géneros”. *Estudios Semióticos*, (4), pp. 1-8.
- Cordero Alvarado, P. (2014). “Principios de la heráldica y la vexilología”. *El Hinojal. Revista de Estudios del MUVI*, (3), pp. 78-99.
- De Montells y Galán, J. M. (2011). “Heráldica y cine: la vigencia de un emblema medieval”. *Casa Troncal de los Doce Linajes de Soria*. <https://docelinajes.es/2011/01/heraldica-y-cine-la-vigencia-de-un-emblema-medieval/>
- DiMartino, M. D.; Ehasz, A.; Konietzko, B. (Productores ejecutivos). (2005-2008). *Avatar The last airbender* [Serie de Televisión]. Nickelodeon Animation Studio.
- García-Mercadal, F. (2011). “La heráldica, un lenguaje fronterizo entre la arqueología y la modernidad”. *Hidalguía: la Revista de Genealogía, Nobleza y Armas*, (345), pp. 187-212.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. España: Taurus.
- Gómez Vozmediano, M. F. “La heráldica del poder: los emblemas de la nobleza española. Realidad y ficción”. *Memoria y Civilización. Anuario de Historia*, (20), pp. 111-146.
- Hurtado Maqueda, J. (2013). “Vexilología comunitaria general”. *Emblemata: Revista Aragonesa de Emblemática*, (19), pp. 193-211.
- Johnson, R. (Director). (2017). *Star Wars: Episode VIII – The Last Jedi* [Película]. Lucasfilm Ltd.
- Lotman, I. M. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, J. y Escuela de Tartu. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Lucas, G. (Director). (1977). *Star Wars: Episode IV – A New Hope* [Película]. Lucasfilm.
- Mahmashoni, S. (2017). “Political policy of the Middle East countries through vexillology analysis”. *Annual International Conference on Islam and Civilization* (pp. 1-8). Java Oriental: Universitas Muhammadiyah Malang.
- Medina Ávila, C. J. (2013). “Vexilología militar”. *Emblemata: Revista Aragonesa de Emblemática*, (19), pp. 93-110.
- Medway, D., Light, D., Warnaby, G., Byrom, J. y Young, C. (2018). “Flags, society and space: Towards a research agenda for vexillgeography”. *Area*, (51), pp. 689-696.

- Nolan, C. (Director). (2005). *Batman Begins* [Película]. Warner Bros. Pictures, DC Comics, Legendary Pictures and Syncopy.
- Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Roddenberry, G. (Productor ejecutivo). (1966-1969). *Star Trek: The Original Series* [Serie de Televisión]. Desilu Productions, Paramount Television y Norway Corporation.
- Sastre y Arribas, M. J. (2013). “Vexilología y psicología”. *Emblemata: Revista Aragonesa de Emblemática*, (19), pp. 165-192.
- Verbinski, G. (Director). (2003). *Pirates of the Caribbean: The Curse of the Black Pearl*. [Película]. Walt Disney Pictures and Jerry Bruckheimer Films.
- Villeneuve, D. (Director). (2021). *Dune: Part One* [Película]. Legendary Pictures.
- Zurek, A. (2022). “Heraldry in J.R.R. Tolkien’s Legendarium”. *The Coat of Arms*, 5(239), pp. 145-182.

Didascalias: desubjetivación en la escritura y la lectura del texto dramático

Didascalias: desubjectivation in the writing and reading of dramatic text

Laura Gabriela Conde 

Universidad Nacional de La Plata, Argentina
condelauragabriela@gmail.com

Recibido: 11 enero 2023 / Aceptado: 29 marzo 2024

RESUMEN

Estas páginas proponen una sistematización posible de las didascalias del texto teatral en tanto huella de las múltiples subjetividades implicadas en los procesos de escritura y lectura, dramaturgia y puesta en escena. En ellas se describen cuatro grandes modulaciones dramáticas (didascalias narrativas, denegatorias, poéticas y de puesta en escena) así como distintas figuras de la lectura, que se manifiestan en la escritura didascálica (lectura especializada, no-especializada, contextual o integral, poética, entre otras). Se analiza, entonces, en qué medida lo didascálico expone de manera evidente no sólo diversas prefiguraciones de la lectura sino también –y sobre todo– el carácter suplementario e indeterminado de la misma, pues cada una es, en su singularidad, una posibilidad entre otras de aquello que siempre está por hacerse.

Palabras clave: acontecimiento poético, dramaturgia, huella, interrupción, puesta en escena, subjetividades

ABSTRACT

These pages propose a possible systematisation of the didascalias of the theatrical text as a trace of the multiple subjectivities involved in the processes of writing and reading, dramaturgy and staging. Four main dramaturgical modulations are described in them (narrative, negatory, poetic and staging didascalias) as well as different figures of reading, that manifest themselves in the didascalic writing (specialised, non-specialised, contextual or integral, poetic reading, among others). It is analysed, then, to what extent the didascalic exposes in an evident way not only diverse prefigurations of reading but also - and above all - the supplementary and indeterminate character

of the same, since each one is, in its singularity, one possibility among others of that which is always to be done.

Keywords: *dramaturgy, interruption, poetic event, staging, subjectivities, trace*

UNA APROXIMACIÓN A LO DIDASCÁLICO

Las “Didascalias”, también llamadas acotaciones del autor, indicaciones o direcciones escénicas provienen del griego διδασκαλία y referían, en la antigua Grecia, la “enseñanza” que un dramaturgo o algún responsable de la escena dirigía al coro y a los actores acerca de la interpretación de un ditirambo, comedia o tragedia. No obstante, el término se identifica especialmente con el registro oficial que dejaba constancia del contexto del festival en el cual tenía lugar la representación dramática. Tanto Pavis (2011) como Rubén Szuchmacher (2002) señalan que, debido a que el autor era a menudo su propio director de escena y su propio intérprete, las indicaciones sobre la manera de actuar resultaban inútiles, razón por la cual no figuraban en el manuscrito. Por su parte, Pavis advierte que las “didascalias” estaban “ausentes” en tanto que “indicaciones concretas” sobre el modo de actuación, a tal punto que “no siempre se sabe a ciencia cierta quién dice cada una de las réplicas” (2011, p. 130). Todas las “acotaciones” que encontramos en las traducciones más difundidas de las tragedias son adiciones posteriores a los textos de Esquilo, Sófocles o Eurípides. No obstante, la ausencia de ese tipo de marcaciones en cuanto coordenadas espacio-temporales explícitas, las señales de la representación, los “rastros de una puesta en escena implícita (...) están dentro de los textos mismos de forma indirecta” (Szuchmacher, 2002, p. 48).

La ausencia de indicaciones escénicas tal y como las conocemos se sostiene en el teatro latino antiguo, donde se incluían didascalias formuladas como una breve noticia sobre la obra y una lista de *dramatis personae*¹ (Pavis, 2011, p. 130). El hecho de que las marcas espectaculares para que alguien pueda montar un texto no fueran entonces necesarias, recuerda que esos textos no estaban destinados a la lectura. No obstante, identificamos en el coro trágico el antecedente más próximo de lo que la historia del teatro conoce como “didascalias” (ya no esas notas que es posible que hoy aparezcan en la primera página de un *dramatis personae*, catálogos, memorias de festivales y programas de mano). Si bien la pulsión didascálica puede registrarse también en diálogos o monólogos –sea en la modalidad de “hipótesis

¹ Esta fórmula latina refiere la lista de ‘personajes (o máscaras) del drama’ que figuraba al principio de las obras en las antiguas ediciones de los textos (Pavis, 2011, p. 147).

de representación”² (ligada a lo escénico), o en su carácter narrativo y/o descriptivo (ligado a la ficción y donde la palabra pretende reducir su distancia respecto del mundo perceptible)—, el coro resulta la figura más próxima de lo didascálico. Esto se debe principalmente a que, como las didascalias, el coro *interrumpe* el diálogo trágico y se constituye en el *entre* de la escena y el espacio de la no-ficción, por medio de una voz impersonal, colectiva y desubjetivada, en la que predomina el tono narrativo, autorreflexivo y denegatorio (consciente del espectáculo). Este carácter didascálico del coro que se identifica con la figura de la *parábasis*³ se ausenta en el teatro posterior, pero reemerge con todas sus potencialidades poéticas, descriptivas y narrativas; en resumen, con una notable plasticidad, en diversas dramaturgias contemporáneas.

Las didascalias y sus marcas gráficas en los textos tal como las conocemos se manifiestan sobre todo y con mayor frecuencia desde fines del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX, en relación con diversos fenómenos de índole filológica, histórica, sociológica, antropológica, de las transformaciones de la escena y las tradiciones dramáticas, entre otros. Es posible advertir la ausencia o escasa presencia de didascalias y signos didascálicos en la concepción de la teatralidad medieval. El teatro español en transición hacia el Renacimiento ya registra marcas de entrada o salida de personajes, y otras más próximas a lo que llamaremos “didascalias-comentario” (marcas de lugar, tiempo y/o acción, y otro tipo de contextualizaciones). Tanto en el teatro del Siglo de Oro como en el teatro isabelino persiste la dificultad para dilucidar con certeza si las didascalias pertenecen a los textos originales, son intervenciones de copistas y editores posteriores, o si se trata de la práctica contemporánea de los autores de compañías que agregan anotaciones de puesta en escena. El clasicismo francés, que también suscita esta clase de debate, agrega el problema de la divergencia entre las dramaturgias, las preceptivas del período y los usos que cada autor hace de las didascalias. Es posible corroborar que las didascalias en textos del teatro neoclásico español del siglo XVIII y del iluminismo francés fueron escritas por los dramaturgos, y están

² Esta noción formulada por Rubén Szuchmacher se define como la presunción de la materialidad del hecho escénico, inscrita en marcas dramáticas que remiten “directa o indirectamente a los sistemas de producción teatral particulares de los momentos de la escritura”: la organización temporal (actos, cuadros), el planteo sonoro, la cantidad de personajes presentes en cada escena, la concepción del espacio o las formas del lenguaje propiamente dicho, el público que supone y postula (2015, p. 74-76).

³ Figura retórica que indica la acción de atravesar, el tropo de la desviación, la transgresión; el término se empleaba para denominar el momento de la comedia griega en el que los actores salían, el coro se adelantaba y dialogaba con el público.

atravesadas por el impacto de las renovaciones en arquitectura y puesta en escena con el surgimiento del teatro a la italiana. A medida que la escena fue ganando independencia de los textos, el hiato entre escena y textos se hizo más profundo, y las didascalias se volvieron más significativas en cuanto a presencia, cantidad, extensión y emergencia de diversas modalidades.

Eso que identificamos como huella de lo didascálico en el coro griego y que reaparece en el teatro del siglo XVII (isabelino, jacobino y barroco), la “digresión poética”, la reflexión sobre lo teatral, la interrupción de una exterioridad, la apertura de un “entre” del espacio de ficción (la escena) y no-ficción (el público) al interior del diálogo, se sitúa, en el drama moderno, específicamente en las didascalias. Si bien algunas emergencias en textos posteriores al Siglo de Oro dan cuenta de la identificación de las didascalias con el principio de autoridad, especialmente en el siglo XIX, el teatro descubre allí una fisura por donde se fuga la disolución de las marcas de autoridad, la desposesión de la experiencia poética y la discontinuidad respecto de la escena.

Es a partir del teatro del siglo XX, especialmente con las vanguardias, y con el “teatro posdramático” más tarde, cuando se puede ver en su máxima expresión el cruce de modulaciones de lo didascálico, atravesado además por las nuevas tecnologías de la escena y las lógicas de producción. Estas dramaturgias de posguerra ponen en cuestión la vieja concepción de sujeto cartesiano y de lenguaje como instrumento de comunicación, y dramatizan, en cambio, la desobjetivación y el malentendido. Los dramaturgos advierten la plasticidad de las didascalias en este sentido, puesto que la indeterminación que las caracteriza no exige una voz consistente ni estable (ni la voz del dramaturgo, ni del director, ni de un personaje), sino que habilita un campo creativo quizá más experimental que el del diálogo teatral. En estas escrituras se manifiesta entonces el carácter *restante* de lo didascálico: el fracaso de la representación por medio de la palabra, la imposible reunión de las palabras y las cosas, y la inevitable falta de control sobre la escena y la interpretación. En líneas generales, las didascalias tratan de salvar esa distancia, colmar el vacío y controlar o capturar algo de la singularidad del espectáculo, a la vez que murmuran la pérdida del sentido, del sujeto, en el silencio de la escritura.

En indagaciones previas (Conde, 2022 y 2023) he intentado delimitar y analizar las didascalias a partir de una revisión que procura explicar el trayecto del fenómeno en cuanto a la presencia que persiste interrumpida e intermitente en la historia del teatro. Dicho recorrido reveló que el problema amerita un estudio que considere no solo su carácter técnico, textual, sino también y sobre todo que lo entienda como un sitio de la experiencia teatral, cuyo espesor poético-retórico,

antropológico, acontecimental, convoca una interrogación específicamente teórica, además de crítica e histórica. Siguiendo esta línea de análisis, el presente artículo se inserta entonces en el marco del estudio de las didascalias respecto al anudamiento de algunas de las principales constantes del pensamiento contemporáneo acerca del lenguaje y la subjetividad. Esto supone, en principio, que nuestra lectura poética de lo didascálico intenta poner de manifiesto que esta figura del texto dramático no representa una clase de significante que se asocia de manera arbitraria o convencional a ciertos significados constantes y tipificables, mucho menos a un sujeto de la enunciación ni a la experiencia fáctica de la escena, sino que acontece en tanto efecto contingente de significación. Luego, partimos de la hipótesis de que lo didascálico constituye una clase de interrupción (Blanchot, 2008) a partir de dos tipos de “entre”: entre el texto y la puesta en escena y como interrupción intratextual que corta el curso del texto dramático. De este modo, más que como signos estables, lo didascálico puede estudiarse en tanto huella del acontecimiento teatral, cuando los textos se fijan luego de ser trabajados en escena y son resultado de la investigación en la práctica, o cuando son potenciales espectáculos; una huella del hiato entre palabra y acto, dramaturgia y puesta en escena y, sobre todo, lo que señala que esa relación no es complementaria ni imprescindible sino inminente y *suplementaria*. Las didascalias pueden no aparecer en un texto dramático (es el mencionado caso del teatro griego), o presentarse en él pero no necesariamente para indicar algo y “pasar” a la escena.

En este sentido, como lo hemos desarrollado en otras intervenciones (Conde, 2022), tomamos distancia de las teorías canónicas del texto dramático —de enfoque predominantemente lingüístico—, así como de ciertas ideas instaladas en la propia práctica dramaturgica y escénica, que entienden las didascalias como escritura secundaria, marginal e incidental respecto del diálogo, que guarda no obstante, las “claves” de lectura de la obra, las instrucciones para su representación y, a menudo, la intención o la subjetividad del dramaturgo en tanto “acotación”, “indicación” o “dirección” escrita para ser ejecutada en la puesta en escena. Además de los problemas relativos a la subjetividad que exponemos más adelante, dicha idea suele desatender la divergencia del texto escrito en tanto lenguaje respecto de los sistemas expresivos que intervienen en el acontecimiento escénico. Es preciso considerar que lo didascálico no será —como los diálogos— vocalizado, sino interpretado por directores, escenógrafos y otros involucrados, que —en todo caso, y no siempre, y nunca igual— lo transfigurarán o traspondrán a partir de decisiones de tipo visual, de movimiento, sonido, etc.; en resumen, no aparecerá en escena expresado por medio del lenguaje, sino que su materialidad y soportes

serán otros muy diferentes que los de la palabra. Por este motivo, a pesar de la progresiva consolidación del principio de autoridad en el texto dramático, las didascalias siguen siendo pasibles de ser interpretadas, agregadas, modificadas, eliminadas por compañías, editores, traductores y, muchas veces, por los propios autores, en mayor medida que las intervenciones que se registran en el resto del texto dramático.

Proponemos entonces que los textos contienen las modulaciones de la huella didascálica en el sentido escénico –como registro del proceso, *palimpsesto* de proyecciones y deseos–, en primer lugar; en tanto a manifestación del cruce de sistemas expresivos o del intento (fracasado) de traducción de distintas materialidades por medio del lenguaje, en una segunda instancia; y, en tercer término, como la huella de las transformaciones del teatro, sus técnicas, tecnologías, sistemas de producción, espacios y públicos, además del impacto de otras emergencias culturales. Aquí nos ocupamos específicamente de una cuarta variable: la huella de la configuración de subjetividades, así como de las tensiones entre el deseo de presencia del “autor” –la necesidad de encontrar su voz, su directiva, en las didascalias–, el control que intenta efectuar el dramaturgo sobre la interpretación y la inminente experimentación de un estado de pérdida ante esta escritura que no subirá a escena y será acaso (y apenas) leída. Retomamos de este modo la pregunta por quién habla en las didascalias en el marco de una reflexión sobre la experiencia poética, el lenguaje y la subjetividad.

“Subjetivación” y “desubjetivación”, la separación originaria que tiene lugar en la constitución de toda subjetividad, siguiendo las reflexiones del filósofo Giorgio Agamben (2000), serán, en nuestra lectura, diferentes modulaciones de la inscripción didascálica en tanto a la experiencia poética. Si bien no discutiremos extensamente tales reflexiones en el marco de este artículo, no queremos dejar de señalar que las implicancias filosóficas, críticas y metodológicas de los conceptos de “desubjetivación” y “alienación” en escritos de este autor, así como de ciertos énfasis teóricos afines en intervenciones de Roland Barthes –el de la “impersonalidad” del lenguaje y la “muerte del autor” (2013 y 2015)– y de Maurice Blanchot –el de “la voz narrativa”, “el afuera” y “la desobra” (1992 y 2008)–, presentan una salida posible respecto de los modos “fenomenologicistas”⁴ de leer el teatro, que

⁴ Los términos “fenomenologismo” o “fenomenologicista” nos permiten distinguir esa clase de correlación o lectura fenomenologicista –que coincide en gran parte con lo que Paul de Man revisa a propósito de los estudios literarios bajo los conceptos de “phenomenal” y “phenomenalism” (1990)– respecto de la “fenomenología” propiamente dicha (la fenomenología de la percepción merleau-pontiana, por mencionar una línea específica

intentan tranquilizar su impulso hermenéutico de fijar y controlar el sentido bajo la ilusión de la existencia de una relación recuperable y/o consensuable entre las palabras y las cosas, la escritura y la voz, la obra y el nombre propio.

¿Quién habla en las didascalias?

Como han sabido reflexionar la filosofía, la teoría y la crítica literaria, la experiencia poética es una experiencia desubjetivante para quienes escriben y para quienes leen, una dislocación producida por la propia irrupción del acontecimiento poético, un impulso que resta respecto del sujeto, la lengua y la cultura (Dalmaroni, 2011). En tanto a la condición del acontecimiento, el poema efectúa una interrupción que corta el conjunto estabilizado de las representaciones, los saberes y los lenguajes; se sustrae a cualquier idea de unidad y de totalidad, a lo decidible, lo consistente, lo nombrable (Badiou, 2003). Lo didascálico se produce e inscribe en esa clase de hiato: nombra lo que queda fuera de escena, el resto, el rastro fantasmático o el deseo de escena.

En los estudios más tradicionales del teatro se suele analizar la “polifonía” de los textos, retomando los aportes de Bajtín (1989, 1990, y 1999) acerca del carácter dialógico del lenguaje —especialmente las nociones de “carnaval”, la tergiversación de roles, las máscaras— asociado con frecuencia a las voces de los personajes o figuras que hablan y accionan. Es menos probable, en cambio, encontrar la pregunta por la singularidad de la experiencia poética y los procesos de desubjetivación (y de resubjetivación, en la que el sujeto re-ejecuta su condición subjetiva) (Agamben, 2000) que se juegan en el “entre” de esas voces que dialogan. Partiendo de esta interrogante, observamos que la impersonalidad de la tercera persona (o no-persona) que suele enunciar las didascalias expresa, entre otros aspectos, que quien habla allí no es ni más ni menos que la propia escritura.

Para especificar esta última observación puede resultar productivo detenerse brevemente en la obra dramática *La estupidez* (2003) de Rafael Spregelburd. En ella se dispone el texto en dos columnas para contar escenas simultáneas: una que el espectador ve y escucha, otra que no ve y “es realmente inaudible” (p. 162). Además de las didascalias que especifican el sistema de estos textos dichos en simultáneo —cruzados, superpuestos, en contrapunto—, el diseño gráfico de columnas, notas a pie de página y cambios tipográficos comporta en sí un mecanismo didascálico. Así, con la lectura de lo didascálico en *La estupidez*, como también

que resulta afín a nuestro enfoque del problema). Reservamos “fenomenología”, en todo caso, para nombrar el enfoque sobre la dimensión fenomenológica que aquí se adopta: una fenomenología analítica del aparecer y del síntoma didascálico en los textos y las lecturas.

en *Bizarra* (2003), *Spam* (2013) y otras obras del mismo autor, es posible reflexionar sobre lo que ocurre en el “entre” de la escritura, la lectura, y la realización escénica. Son particularmente representativos de este “entre”, los mencionados sistemas de lectura y “expectación” que plantean las didascalias y estos mecanismos didascálicos que exceden o desbordan las didascalias propiamente dichas; orden aleatorio de escenas, escenas simultáneas en espacios distintos escritos a dos columnas, que interrumpen el eje sintagmático y sucesivo de la escritura al diagramar un texto para ser leído de manera vertical y horizontal a la vez, por mencionar algunos.

Se observa algo que el propio Spregelburd expresará en no pocas intervenciones y producciones: el problema de la desconfianza en el lenguaje, que se puede advertir además en didascalias modalizadas por una voz que pone en duda lo que describe, contra todo intento por leerlas como indicación o aclaración. La doble columna no solo permite ver a partir del plano gráfico un procedimiento que, se supone, se verá en escena en términos de acciones simultáneas, sino también remite a la idea de traducción a partir del sistema de disposición característico de los textos bilingües. Lo didascálico señala así la *différance*⁵ propia de la escritura, eso que solo se ve en la escritura y no se percibe en la palabra dicha. La modalidad se complejiza además porque, decíamos, muchas de esas réplicas simultáneas únicamente se leen; es decir, que no están escritas para que sean proferidas con un alcance que sobrepase los límites de la escena (el espectador, en principio, no las escucha). Eso se marca tipográficamente con un tamaño de letra menor al resto del texto: lo didascálico reside en esa marca tipográfica que significa el murmullo, lo inaudible, lo que queda fuera de la percepción y del sentido, en resumen, la pérdida, y lo distingue del texto audible.

Asimismo, es notable el registro poético singular de sus didascalias, que no se corresponde con la voz de un personaje, ni la del autor o director, sino que la resonancia del nombre propio en la triple función de Spregelburd autor, director e intérprete, se desubjetiva en una voz performática, literaria, impersonal, que incluye todas estas subjetividades a la vez. En su modulación denegatoria se evidencia además la presencia del espectador, no sólo para revelar el artificio en términos estéticos sino también y, sobre todo, para poner en crisis la diferencia de la realidad con la ficción al señalar la divergencia o casilla vacía entre el significante y el significado, las palabras y las cosas.

⁵ Nos referimos a la noción que Jaques Derrida problematiza en ensayos como *La escritura y la diferencia* (1967) y *De la Gramatología* (1967).

En las didascalias de estas obras aparecen entramados la inscripción del silencio, la musicalidad, el criterio de selección y disposición de lo que será dicho y no dicho en el espectáculo, con la presencia de las tecnologías de la escena contemporánea y sus sistemas de producción, de tal manera que ponen en evidencia que la presencia/ausencia de lo que (no) sube a escena, lo didascálico, excede ese espacio limitado de la “acotación” y se ofrece como un terreno siempre permeable a la experimentación. Más adelante recuperaremos la preocupación de este dramaturgo por la incapturabilidad del espectáculo y la potencial pérdida del sentido de las didascalias, a la vez que la confianza que deposita en esa inscripción para dejar algún rastro de la puesta en escena. Al inicio de *La Estupidez* se lee un fragmento que puede interpretarse como un paratexto, una breve nota preliminar del autor que, no obstante, presenta muchos rasgos en común con las didascalias del resto del texto (las cuales no figuran en primera persona singular sino en tercera y primera plural):

La acción transcurre en diversos moteles de ruta, en las cercanías de Las Vegas. Nótese que digo “motel” y no “hotel”, sin saber bien cuál es la diferencia, pero entiendo que en algún momento comprenderé que allí está la clave. Si bien el motel puede cambiar de una escena a otra, la habitación que veremos es siempre la misma [...] Para simplificar la lectura de esta obra, podemos convenir que –a grandes rasgos– se cuentan en ella, al mismo tiempo, cinco historias entrelazadas. Por ello, he titulado las escenas de acuerdo al “mundo” al que pertenecen [...]. (Spregelburd, 2016, p. 29)

Se puede leer aquí la primera persona de un dramaturgo-director en un formato más o menos próximo a los argumentos medievales de carácter narrativo que aparecían al principio de los textos dramáticos; o a las extensas y narrativas didascalias del teatro alemán y del naturalismo norteamericano. Además de la *narratividad*, se registran marcas de *puesta en escena* que, junto con esa primera persona, se ven desestabilizadas por el cuestionamiento de la idea de presencia en sí, la incertidumbre y la suposición. Por otro lado, se afirma allí que estas “aclaraciones” están para facilitar la lectura; de esto se deduce que no se trata meramente de instrucciones para un montaje, sino que se observa la *lectura de sí* (este dramaturgo-director que se escribe y lee a sí mismo), la interrupción de otras voces (lectores, espectadores: “la habitación que veremos”) y el diferimiento de tiempos divergentes. El “grado cero” de las didascalias (el característico presente indicativo en tercera persona) se enrarece aquí con un presente-futuro encargado de constatar que “yo es otro” (“en algún momento comprenderé que...”). Este desfase –de tiempo y subjetividad–

que existe entre texto y lecturas, lecturas contemporáneas y futuras, así como el diferimiento en la lectura de un autor que dirige sus propias obras, es asumido por lo didascálico como la no coincidencia del “yo”.

Si, como señala Barthes (1994), el pronombre “él”, o la no-persona, nunca refleja la instancia del discurso, sino que se sitúa fuera de ella, marcada por la ausencia de lo que hacen específicamente “yo” y “tú”, ¿qué supone entonces afirmar que la no-persona que dice el poema está marcada por la ausencia, el afuera y la desubjetivación? En el ensayo *La conversación infinita* (2008), Blanchot sostiene que la “voz narrativa” es el pasaje del “yo” a un “él” incalificable, y ese pronombre es un acontecimiento indeterminable e irrecuperable: ni una tercera persona, ni un impersonal, ni un sujeto en general sino aquello que “destituye al sujeto”, la intrusión de lo Otro sin transitividad (p. 489). Blanchot observa que en la literatura de Kafka la tercera persona muestra lo indeterminado de lo real y que a través de ella se introduce el “afuera” de la obra misma, la “distancia infinita” entre la voz que narra y lo narrado, sin eliminar las personas gramaticales sino ajenizándolas, ausentándolas, exteriorizándolas de sí. Así afirma que el carácter esencial del relato consiste en que “alguien habla por detrás”, es decir, que el centro de ese círculo a partir del cual se organiza el relato —que neutraliza la vida y se relaciona con ella de manera neutra— está detrás de él, y eso se constituye como el “afuera”. Lo que mide esa distancia es la “interrupción” que hace “hablar al límite”, o que permite “conducir hasta el habla una experiencia de los límites” (p. 488). En *El espacio literario*, Blanchot señala que escribir es lo interminable, lo incesante y que el escritor es quien renuncia a decir “yo” (1992, p. 22).

Formular el problema que nos ocupa en los términos que Blanchot entiende la voz narrativa y la escritura poética en general, permite explicar las didascalias como el “lenguaje que nadie habla, que no se dirige a nadie, que no tiene centro, que no revela nada” (1992, p. 20); puesto que, aun cuando estén escritas en primera persona, no estaremos frente a la voz del autor. Atribuirle una fuente empírica y exterior al texto, sería tan equívoco como confundir las figuras de autor y narrador en primera persona de un relato o una novela. Por el contrario, las didascalias son una *mediación silenciosa* entre el texto y su afuera, que vuelve sensible tanto la desaparición del “Yo” como la “Intrusión de lo Otro”, intrusión de los lectores, espectadores, dramaturgos, directores, iluminadores, críticos, etc.: cuando lo Otro habla, nadie habla en cuanto subjetividad (Blanchot, 2008, p. 495). Nos interesa recuperar además esto que Blanchot puntualiza con el concepto de “desobra”: lo que deshace la obra desde dentro, lo impropio e inapropiable de la experiencia poética que —en nuestra lectura— se expresa en lo didascálico. La desubjetivación

y desobra implicadas en la escritura, suponen el acto de abandono de toda idea de voz y de origen: “ese lugar neutro [...] en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe” (Barthes, 1994, p. 64). Cuando un cuerpo escribe con fines intransitivos y no con la finalidad de actuar directamente sobre lo real –contra toda lectura fenomenologicista– se produce una ruptura, la voz pierde su origen, el autor entra en su propia muerte, comienza la escritura.

Desde esta apertura teórica es posible preguntarse quién habla en didascalias tales como “Hizo por fin su chiste: Ríe. Tiene risa fea el pobre” (Kartun, 2014, p. 28); o en el modo de designar las escenas: “escena I” (p. 9), “escenita II” (p. 33); o en didascalias que repiten como un mantra la frase dicha por un personaje: “Solitaria Guerra santa” (Kartun, 2014). Estos fragmentos citados de *Terrenal* (2014) de Mauricio Kartun, ¿se escriben desde el punto de vista de un espectador que reacciona, juzga, conjetura frente a lo que ve? ¿Se expresa allí la voz del dramaturgo que opina y comenta afectivamente, pasionalmente, el mismo acto creativo? ¿Retoman alguna memoria de experiencia de ensayo teatral donde un director o un integrante del elenco dice “pasemos la escenita dos”, que es más breve que la primera? Las preguntas tienen lugar porque ciertamente el efecto de huella de estas subjetividades –y otras múltiples, variables– conviven en lo didascálico; así como están allí también los destiempos de las etapas de escritura, producción de espectáculos, revisión de textos para editar, etc. Desfasajes que habitan la propia temporalidad, una cronología que difiere de sí al entrar en el lenguaje la poesía. Y es precisamente esta interrupción en la relación entre medio y fin, que expone la pura medialidad del lenguaje, lo que inquieta a las lecturas pragmaticistas del teatro. En todos los casos posibles –expresados más arriba en la forma de interrogantes– respecto de las didascalias de Kartun, algo se revela sin duda: no se trata de instrucciones –transparentes, pragmáticas– para ser ejecutadas, sino que abrevan en un torrente poético-afectivo, ambiguo, mezclado con la ficción, con las voces de los personajes y de los potenciales lectores, que “desobra” el texto, que deshace la obra desde dentro; una escritura anterior (y futura) a lo expresado gráficamente o puesto en letra.

La forma del diálogo teatral es cultural, proviene del terreno de lo dado y lo familiar en cuanto a la conocida estructura de enunciación por réplicas. Aunque, es sabido, muchos textos se constituyen desde la interrupción del sentido y de la propia lógica del diálogo: Beckett, Ionesco, son un ejemplo de este mecanismo. Pero incluso Beckett, paradigma de la incomunicación y el malentendido en la literatura y el teatro, advirtió mejor que nadie que el diálogo roto, intermitente,

desarticulado, no alcanza a ser una imagen posible del silencio; y en su búsqueda de un acontecimiento poético de la interrupción que inscribe la imposibilidad de decir “yo”, llegó a componer obras mayormente didascálicas (“La última cinta de Krapp”) y completamente didascálicas (“Actos sin palabras” I y II). Beckett comprendió también que el diferimiento que existe entre el texto y la(s) puesta(s) en escena es una discontinuidad radical, significada principalmente por las didascalias. Porque de eso no dicho en escena, o de eso dicho por nadie y, sin embargo, escrito, algo cae y queda afuera en los procesos de lecturas, reescrituras y versiones, siempre incapturables. Si el que habla no es el sujeto –el dramaturgo– sino la lengua, lo didascálico pone de manifiesto el íntimo extrañamiento del poeta frente a una imposibilidad de hablar que ha advenido a la escritura. Escribir es el acto de borrarse del presente y, así, del sujeto, de su propiedad y de su nombre propio, que no es sino la constatación de que la subjetividad se constituye a partir de la alteridad (Barthes, 2013 y 2015; Blanchot, 1992 y 2008).

Tal indagación acerca de la condición desubjetivada de lo didascálico trae consigo otras cuestiones: cuándo o dónde habla quien habla, ante qué/quienes lo hace; ¿se escriben para un “lector común”, “contingente”, “imprevisto”, “no calculable” (Woolf, 2002 y 2009; Dalmaroni, 2011 y 2013), o ¿para un “lector integral” (Steiner, 1980) y cultural? Las lecturas especializadas que se acercan a los textos con una mirada atenta a sus posibles realizaciones escénicas, efectuadas por un director o un escenógrafo, por ejemplo, suelen tratar las didascalias como datos y claves para la puesta en escena o, por el contrario, como ornamentos de la escritura, obsesiones de un autor que quiere vigilar el azar de la lectura, en las que sin duda no hay que reparar. En cambio, el lector –o, mejor, el estado efímero de subjetividad que se juega en cada lectura– que lee teatro del mismo modo en que podría leer cualquier otro texto literario, está más cerca de esa figura del lector común, cuyo acto de lectura “anónimo”, “anómico”, “irresponsable”, se fuga de todos los contextos y se deja afectar por el resto que arrojan los textos que se resisten a ser leídos y codificados por el contexto social (Dalmaroni, 2011 y 2013). Sin embargo, como se sabe, el lector de teatro es más difícil de delimitar y describir que el lector de literatura. Probablemente, la lectura más frecuente y obligada de obras teatrales –canónicas, por supuesto– tiene lugar en el ámbito académico, escolar y universitario. En estos contextos se reconocen a menudo lecturas semióticas, históricas, biografistas, que entienden el texto teatral como escritura literaria o práctica comunicativa y desatienden la especificidad de la relación fundamental con el hecho escénico, pero que, no obstante, es posible que

transiten coordenadas donde emerge algo del lector común, no el lector cultural, integral, especializado.

Ahora bien, es improbable que estos procesos de desobjetivación de la escritura y la lectura puedan ser descritos en términos sistémicos estables. No obstante, resulta posible que el problema tenga lugar y pueda ser capturado para el análisis, al menos fugazmente, a partir del silencio y la vacilación de lo didascálico. Esto supone más ir en busca de tales fisuras en las narraciones de los elencos y equipos creativos de un espectáculo, en las intervenciones de los autores –analizar, desde una mirada retórica, el lapsus, la laguna, el relato del sueño didascálico– y lo que se inscribe en los textos en cuestión, que sostener un gesto arqueológico en la reconstrucción de un origen a partir de los vestigios de la experiencia de escritura-lectura-puesta en escena. En el marco de este artículo nos dedicaremos específicamente a interrogar la manera en la que se modulan esas subjetividades (entendiendo que la huella de las múltiples subjetividades implicadas en la producción y recepción teatral –de los dramaturgos, lectores, directores de escena, intérpretes, etc.– se inscriben en lo didascálico en tanto carácter desobjetivado y desobjetivante y no como empiricidades, origen y fuente del sentido) y los estados efímeros de lectura implicados en los procesos de interpretación, crítica literaria y puesta en escena, en algunos fragmentos de textos teatrales paradigmáticos para pesar el problema. La sistematización de modulaciones dramatúrgicas y estados de la lectura que se presenta en los siguientes apartados requiere de una distinción de dos grandes manifestaciones (fuerzas) de las didascalias/lo didascálico que hemos mencionado a propósito del coro en el teatro griego: las *didascalias-comentario* –que contextualizan, describen un espacio y tiempo de ficción determinado, por ejemplo–, y lo *didascálico-digresión* –que más que “acotar” o limitar, abre líneas de lectura en términos poéticos y dramáticos–.

MODULACIONES DIDASCÁLICAS

En el transcurso de una investigación sobre el tema (Conde, 2022 y 2023), he observado que las didascalias se consolidan en tanto acontecimiento de orden poético y como un *efecto de huella* respecto de la escena a partir del siglo xx y xxi. Es fundamentalmente por este motivo que en estas páginas abordamos un repertorio correspondiente a tradiciones, poéticas y autores occidentales modernos y contemporáneos. Proponemos una posible esquematización para pensar el problema en términos descriptivos generales y prever el cruce de modulaciones en

dramaturgias particulares: *Didascalias narrativas*, *Didascalias de puesta en escena*, *Didascalias denegatorias* y *Didascalias poéticas*.

Didascalias narrativas

Se refieren al espacio, al tiempo, a la acción de los personajes en términos ficcionales. Los detalles que proporcionan son más próximos a las descripciones que solemos leer en la voz de un narrador omnisciente de una novela que a unas instrucciones para la puesta en escena; con frecuencia, incluso, reponen acontecimientos pasados de los personajes que no se muestran en el presente del espectáculo. Las producciones donde se observa este rasgo están atravesadas tanto por el impacto de la proliferación de las tecnologías en imprenta y edición, en la medida en que se asocian a la profesionalización del autor y la configuración de un lector de teatro, como por el auge de la novela histórica y naturalista. Se puede constatar en autores del realismo y naturalismo europeo de fines del siglo XIX y norteamericano del siglo XX –aunque ya hay antecedentes en Diderot–: Máximo Gorki, Antón Chéjov, August Strindberg, Henrik Ibsen, Tennessee Williams, Arthur Miller, Eugene O’Neill. Incluimos un fragmento didascálico ilustrativo en este sentido, de *Un largo adiós*:

Apartamento F, tercer piso de la fachada sur de una casa de vecindad situada en un barrio deslavazado de una gran ciudad del oeste medio de los Estados Unidos. Fuera pasan con estruendo los camiones por las sombrías calles y los niños juegan gritando en los patios que dan acceso a los sótanos, entre polvorientos muros de ladrillo rojo. [...] Los muebles están ajados y en desorden, como si hubiesen presenciado la súbita desaparición de veinticinco años de vida furiosa, desesperada, entre ellos, y ahora sólo esperasen que los encargados de la mudanza se los llevarasen. [...] JOE, un muchacho de veintitrés años, está sentado a una mesa colocado junto a las ventanas repasando un manuscrito. [...] El ruido de la retransmisión le molesta y baja de golpe las ventanas, pero sigue oyéndose igual que antes [...]. (Williams, 1968, pp. 137-138)

Dentro del teatro en lengua alemana se destacan las didascalias del dramaturgo suizo Friedrich Dürrenmatt. *Los físicos*, comedia estrenada en 1962, es una de sus piezas más representativas respecto a las transformaciones dramáticas del siglo XX: una primera y extensísima didascalia –que bien podría leerse tal como nota de autor, como la que observamos en *La estupidez*, de Spregelburd– presenta no sólo aspectos narrativos y descriptivos, donde se observa la impronta visual de la escritura de este dramaturgo que se dedicaba a la pintura, sino también una reflexión sobre el propio lenguaje:

Lugar: el salón de una Villa cómoda, aunque algo venida a menos, del sanatorio privado Les Cerisiers. Entorno inmediato: al principio, la orilla de un lago en estado natural, luego edificada, y, por último, una ciudad mediana o, más bien, pequeña.

El que fuera un precioso pueblecito con castillo y centro histórico está ahora invadido por los horribles edificios de varias compañías aseguradoras, y vive básicamente de una modesta universidad con facultad de teología incorporada [...] Sin embargo, el entorno geográfico no tiene aquí mayor relevancia y sólo es mencionado por prurito de exactitud, ya que en ningún momento abandonaremos la villa dónde está instalado el manicomio (¡ya salió a relucir la palabreja!), o, para ser aún más precisos, ni siquiera abandonaremos el salón de esa villa, pues nos hemos propuesto respetar rigurosamente las unidades de tiempo, lugar y acción. Sólo la forma clásica se aviene bien con una acción que se desarrolla entre locos. (Dürrenmatt, 1995, pp. 17-18)

En este texto enunciado por una primera persona plural que acaso incluye al lector y/o al espectador (el colectivo de la recepción incluida en ese plural “ni siquiera abandonaremos el salón de esa villa”), además de la instancia dramaturgica (“nos hemos propuesto respetar rigurosamente las unidades”), resulta evidente la reflexión sobre la materialidad teatral y la escritura. Es tan extenso y narrativo que incluso evoca historias pasadas de los personajes que luego se presentan, a la vez que contiene la presunción de la materialidad escénica —esto significa que se articula con la modulación didascálica de puesta en escena:

La enfermera yace sobre el parqué, en una posición a la vez trágica y definitiva, más bien al fondo del escenario para no asustar inútilmente al público. Pero debe notarse que ha habido una lucha. Los muebles están en un desorden espantoso. (Spregelburd, 1995, p. 20)

No hay ningún tipo de separación entre este extensísimo texto, que en principio podríamos leer como una nota preliminar, y el diálogo, sino que se sitúa como una primera didascalía. Sin embargo, las didascalías del resto del texto se distinguen de esta por ser más breves y limitarse a describir acciones. Es preciso reparar en que esta clase de irrupciones asistemáticas de lo didascálico son propias de este momento del teatro; difícilmente lograremos dar con un ejemplar similar en obras decimonónicas. Así, *Los físicos* presenta diferencias importantes respecto de una obra como *Despertar de primavera*, por contrastarlo con un texto en lengua alemana del siglo anterior (1891): frente a esa extensísima nota preliminar de Dürrenmatt, se anotaban en esta pieza de Frank Wedekind escasas y breves didascalías, tales como: “Primer acto/ Primera escena/ Habitación” (Wedekind, 1991, p. 9).

“Una calle. Tarde de domingo”; “Todos se marchan menos Mauricio y Melchor” (Wedekind, 1991, pp. 10-11).

Esta modulación está presente también —con sus singularidades y contingencias— en el teatro argentino del siglo xx y xxi; por ejemplo, las didascalias de Manuel Puig y, más tarde, de Mauricio Kartun. Una firma insoslayable del teatro argentino del siglo xx es la de la dramaturga Griselda Gambaro. Sus didascalias son mayormente narrativas, y no porque procuren reponer un pasado o describir un espacio en detalle sino para enfatizar la relevancia de lo no dicho en su teatro. Muchas obras trabajan con acciones mudas o con el tópico “absurdista” de la contradicción entre palabra y acción —tal como se observa en las didascalias de Beckett. Y esta cuestión de lo no dicho cobra especial relevancia en el contexto de producción en el que surgió y desarrolló gran parte de su obra, bajo el signo de la represión, la censura y el horror de la dictadura cívico-militar de 1976 en Argentina. *Decir sí*, una obra estrenada en 1981 en el marco del movimiento cultural Teatro Abierto, es sólo uno de los tantos casos que podríamos citar para explicar este aspecto narrativo, que indaga en el relato de lo no dicho y expresado, en cambio, por la acción y los demás sistemas expresivos de la escena, en términos tanto literarios como de puesta en escena:

Interior de una peluquería. Una ventana y una puerta de entrada. Un sillón giratorio de peluquero, una silla, una mesita con tijeras, peine, utensilios para afeitar. (...) El peluquero espera su último cliente del día, hojea una revista sentado en el sillón. Es un hombre grande, taciturno, de gestos lentos. Tiene una mirada cargada, pero inescrutable. No saber lo que hay detrás de esa mirada es lo que desconcierta. No levanta nunca la voz, que es triste, arrastrada. Entra Hombre, es de aspecto muy tímido e inseguro.

HOMBRE — Buenas tardes.

PELUQUERO (*levanta los ojos de la revista, lo mira. Después de un rato.*) — ...tardes... (*no se mueve.*)

HOMBRE (*intenta una sonrisa, que no obtiene la menor respuesta. Mira su reloj furtivamente. Espera. El Peluquero arroja la revista sobre la mesa, se levanta como con furia contenida. Pero en lugar de ocuparse de su cliente, se acerca a la ventana y dándole la espalda, mira hacia afuera. Hombre, conciliador.*) — Se nubló. (*Espera. Una pausa*) Hace calor, (*Ninguna respuesta. Se afloja el nudo de la corbata, levemente nervioso. El Peluquero se vuelve, lo mira, adusto. El Hombre pierde seguridad.*) No tanto... (*Sin acercarse, estira el cuello hasta la ventana*) Está despejado. Mm... mejor. Me equivoqué. (*El Peluquero lo mira, inescrutable, inmóvil.*) Quería..., (*Una pausa. Se lleva la mano a la cabeza con un gesto desvaído.*) Sí... sí o es tarde... (*El Peluquero lo mira sin contestar. Luego le da la espalda y mira otra vez por la ventana. Hombre, ansioso.*) ¿Se nubló?

PELUQUERO (*un segundo inmóvil. Luego se vuelve. Bruscamente*).— ¿Barba? (Gambaro, 1991, p. 189).

La presencia/ausencia de didascalias en las producciones que forman parte de la “nueva dramaturgia argentina” (1990-2000), manifiesta una actitud que no habían tenido las generaciones anteriores de dramaturgos. En *Cuento Alemán* (1997), de Alejandro Tantanian, es evidente que no responden a necesidades escénicas. En palabras de Szuchmacher:

En ocasión de su estreno, el mismo Tantanian realizó una dramaturgia de dirección, es decir un nuevo ordenamiento propio de la escena, que dio sentido a los textos. Nótese que la primera supuesta didascalia señala la acción en el siglo pasado, dentro de un teatro y hasta la cantidad de público presente. Didascalias narrativas, las de Tantanian configuran un universo lleno de imágenes inherentes al tratamiento del tema, más qué soluciones escénicas: platea atiborrada, velas encendidas, silencio al comenzar el acto, textos paralelos en castellano y alemán, uso indistinto de mayúsculas y minúsculas (...) Una enorme construcción literaria. (2002, p. 52)

Como advierte Szuchmacher, algunos de estos recursos son empleados con frecuencia por el dramaturgo y director Heiner Müller, un gran referente para los creadores de esta “nueva dramaturgia” argentina. Esta “despreocupación por la escena”, que condujo a ciertos críticos a considerar estos textos como no teatrales, supone en algún lugar el “gesto de la escritura” que “sabe” que la forma final será completada en el momento de llevar a escena esos textos (2002, p. 52).

Didascalias de puesta en escena

Son aquellas signadas por la tecnologización de la escena que siguió a la incorporación de luz eléctrica y, contemporáneamente, la emergencia de la figura del director teatral entre los creadores del drama del siglo xx. Autores paradigmáticos en este sentido son Bertolt Brecht y Peter Handke. Citamos una didascalia representativa de esta modulación, extraída de *La ópera de dos centavos*: “Luz dorada. Se ilumina el organito. Desde lo alto bajan tres lámparas sostenidas por un varal y un cartel que dice: BALADA EN LA QUE MACHEATH PIDE PERDÓN A TODOS” (Brecht, 1957, p. 66). Dejando a un lado por ahora la complejidad de los conocidos carteles brechtianos y centrando la atención en las marcas de puesta en escena, este fragmento da cuenta de la relevancia de las didascalias en una clase de escritura inseparable de la práctica escénica. Asimismo, *Kaspar*, de

Peter Handke, estrenada en 1968, presenta una nota preliminar del autor, muy próxima al registro de la primera didascalia de la obra, que revela una escritura consciente respecto del hecho teatral: explica cómo debería verse, escucharse y entenderse la pieza en términos escénicos, siempre en un modo hipotético, o de sugerencia y voluntad. Se señalan allí procedimientos técnicos de mediación de las voces, ofreciendo alternativas de resoluciones para distanciar las mismas, no sin un trabajo con el humor que responde a una modulación poética con un determinado efecto de lectura, voces telefónicas, los “doblares de películas más hermosamente cursis de los dibujos animados estadounidenses”, expresiones como “etc., etc.”. La mayor parte de la obra, y esto es frecuente en la producción del autor, está constituida por textos que no serán pronunciados por ningún personaje y que señalan las acciones; varias páginas después aparecen las voces de Kaspar y de los apuntadores, articuladas por extensas y abundantes didascalias. El texto inicial se distingue de la primera didascalia, también extensa, porque esta se resalta en cursiva. Un fragmento del mismo remite al nivel visual de la pieza:

En el mejor de los casos podrían imaginarse que los tramoyistas dejaron los objetos desparramados aquí y allá por la escena. Tampoco pueden imaginarse que los objetos en el escenario van a servir para contar una historia que pretenda tener lugar en otro sitio que no sea el escenario [...] El primer espectador que entra ve la escena iluminada con una luz muy tenue. Nada se mueve allí. Cada espectador cuenta con suficiente tiempo como para recrearse en cada objeto hasta quedar harto o hambriento de él. (Handke, 1999, pp. 17-19)

Dentro de la dramaturgia argentina, además de la firma de Griselda Gambaro, podemos mencionar una clase de producciones cuya escritura fue realizada en el propio proceso de montaje en el que los roles de autor y director, encarnados en la misma persona, delimitan el texto (Szuchmacher, 2002, p. 52). Este es el caso de algunas obras de Rafael Spregelburd o de Javier Daulte, quienes en las versiones finales (impresas) incluyen marcas de puesta realizadas por ellos mismos. El hecho queda registrado en la nota de autor a la edición de *Remanente de invierno* (1995), donde Spregelburd expresa la relevancia de las didascalias para una escritura que intenta reponer algo del acontecimiento incapturable de la puesta en escena:

La experiencia de dirigir mi propio material me permitió llevar hasta las últimas consecuencias los planteos formales y temáticos que el texto planteaba casi ingenuamente [...] Es por eso que en la presente edición he tratado de presentar la versión modificada por la realidad concreta de la puesta. Las acotaciones (mucho más frecuentes que en otras piezas) son el

único mecanismo –casi ilegal– para dar cuenta del fenómeno espectacular. (Spregelburd, 1995, citado por Szuchmacher, 2002, p. 52)

No pocas didascalias de Beckett, Kartun y Spregelburd pueden encuadrarse, entre otras modulaciones, dentro de este tipo de empleo que se proyecta a la dramaturgia del siglo XXI y tiene su impacto en el teatro posdramático latinoamericano. Respecto de las producciones de los años 1960 en adelante, sería preciso atender las principales problemáticas más o menos novedosas que se presentan a la hora de pensar las didascalias en esta modulación de puesta en escena, tales como la intermedialidad, la hibridez de los materiales y los dispositivos tecnológicos.

Didascalias denegatorias

En consonancia con el fenómeno que Ubersfeld conceptualiza como “denegación” teatral (1989, p. 39) –el punto en el que el teatro se dice teatro y denuncia la ilusión por medio del artificio– estas didascalias son aquellas que hablan de la materialidad textual y su poética; esto es, que reflexionan a nivel dramático acerca de la concepción sobre la propia teatralidad y la relación con el espectador, más allá de la puesta en escena concreta. Si bien volvemos a encontrar las didascalias de Beckett, Kartun y Spregelburd, también de Handke, Ionesco, y Gambaro, esta modulación se observa en muchas más firmas y poéticas, especialmente en el teatro de vanguardia. En las didascalias de *Insultos al público* de Handke se advierte el efecto denegatorio:

[...] Al entrar en la sala, los espectadores encontrarán el ambiente habitual que precede al estreno de un espectáculo [...] Los actores han llegado al proscenio antes de acabar su letanía de insultos [...] El orden de intervenciones debe dejarse a su propia elección [...] Señoras, señores, bienvenidos.

Esta obra es un prólogo.

No oirán aquí esta noche nada que no hayan oído ya.

No verán nada que no hayan visto ya.

Pero no verán lo que siempre se les muestra en un escenario.

No oirán lo que están acostumbrados a oír.

Van a oír todo lo que hasta hoy han podido oír en el teatro [...] (1988, p. 3).

En *Información para extranjeros* (1973) de Griselda Gambaro, un recorrido experimental por una serie de habitaciones, el público conducido por guías presencia un muestrario de violencia y perversión representado por celdas, cá-

maras de tortura, espacios de la calle, que evocan los secuestros y asesinatos del contexto represivo entre 1970 y 1972. En los siguientes fragmentos, por ejemplo, lo menciona como “grupo”: “Guía (precipitadamente): ¡Salgamos! ¡Salgamos! (Golpea las manos) ¡Afuera! [...] ¡Quién quiere más vino? (Empuja al grupo hacia la puerta) ¡Sígueme! ¡No se demoren! [...] (Sale el grupo. Guía cierra la puerta, se apoya contra ella) ¡Uf!” (Gambaro, 2003, p. 95). Diversos comentaristas de la obra han insistido en que la impronta “metateatral” incluye al espectador a nivel dramaturgico en cuanto a la metáfora –siempre con un tono paródico y declaradamente artificioso– de una sociedad que contempla esas imágenes grotescas, obscenas, crueles, sin tomar la palabra ni intervenir en la situación. Las didascalias inscriben, entonces, la presencia del público que potencialmente hará ese recorrido.

Didascalias poéticas

Son aquellas fundamentales para la construcción de una poética, un tono, un ritmo, en las que predomina el trabajo con la ambigüedad e indeterminación del lenguaje. Esta modulación se reconoce en el teatro de vanguardia, el teatro del absurdo y de la crueldad –Arthur Adamov, Samuel Beckett, Eugène Ionesco, Alfred Jarry, Antonine Artaud–; y antes, en el teatro español de principios del siglo xx, con exponentes paradigmáticos como Federico García Lorca y Ramón María del Valle-Inclán; luego, en el teatro posdramático de la dramaturga británica Sarah Kane; y en el teatro argentino de Kartun y Sprengelburd, por mencionar sólo algunas firmas significativas aquí retomadas. A continuación, incorporamos fragmentos de *La cantante calva* que condensan algunos de los rasgos descritos:

Interior burgués inglés, con sillones ingleses. Velada inglesa. El señor SMITH, inglés, en su sillón y con sus zapatillas inglesas, fuma su pipa inglesa y lee un diario inglés, junto a una chimenea inglesa. Tiene anteojos ingleses y un bigotito gris inglés. A su lado, en otro sillón inglés, la señora SMITH, inglesa, remienda unos calcetines ingleses. Un largo momento de silencio inglés. El reloj de chimenea inglés hace oír diecisiete toques ingleses (Ionesco, 1964, p. 15).

En esta didascalia de Ionesco resuena el tono irónico y exagerado del lenguaje poético de Jarry, especialmente por medio de la enumeración hiperbólica, la repetición y otros recursos que producen un efecto cómico. Así, no podemos dejar de recordar pasajes de *Ubú rey* (1896) de Jarry, por ejemplo, la orden que da el Padre Ubú: “¡Traed la caja de Nobles y el gancho de Nobles y el cuchillo de

120 Nobles y el libraco de Nobles! (Jarry, 1971, p. 28), al leer pasajes de *El Rey se muere* de Ionesco: “que vuestros bailes para recién casados, vuestros bailes para condecorados, [...] vuestros bailes para organizadoras de bailes, y tantos otros bailes” (Ionesco, 1983, p. 13).

Otro poeta insoslayable en este repertorio es García Lorca con su impronta visual:

Habitación blanquísima del interior de la casa de Bernarda. Muros gruesos. Puertas en arco con cortinas de yute rematadas con madroños y volantes. Sillas de anea. Cuadros con paisajes inverosímiles de ninfas o reyes de leyenda. Es verano. Un gran silencio umbroso se extiende por la escena. Al levantarse el telón está la escena sola. Se oyen doblar las campanas. Sale la criada (García Lorca, 2017b).

La aclaración que está luego del *dramatis personae*, y antes del texto citado, enfatiza el aspecto visual de las didascalias: “El poeta advierte que estos tres actos tienen la intención de un documental fotográfico” (García Lorca, 2017b). Si bien aquí se pueden registrar algunos elementos de puesta en escena, las didascalias son de carácter fundamentalmente poético en cuanto a la sugerencia de imágenes: “Habitación blanquísima”, “Cuadros con paisajes inverosímiles de ninfas o reyes de leyenda”, “Un gran silencio umbroso”. También en *Bodas de sangre* se advierte “desde el lirismo hasta el surrealismo más extremo en las descripciones de los ámbitos, además del uso de diversas formas de escritura (prosa, verso libre, octosílabos)” (Szuchmacher, 2015, p. 89):

Habitación blanca con arcos y gruesos muros. A la derecha y a la izquierda, escaleras blancas. Gran arco al fondo y pared del mismo color. El suelo será también de un blanco reluciente. Esta habitación simple tendrá un sentido monumental de iglesia. No habrá ni un gris, ni una sombra, ni siquiera lo preciso para la perspectiva (García Lorca, 2017a).

El uso de ese futuro imperfecto (*será, tendrá, no habrá*) provoca en la lectura un efecto interpretativo diverso suscitado por las siguientes modulaciones: *desiderativa* –la expresión del deseo o la voluntad de que la palabra posea el don performativo o “mágico” de coincidir con una empiricidad a futuro–; *imperativa* –esa máscara de “indicación del dramaturgo” acerca de cómo debe escenificarse el texto, que no es sino un modo de la imaginación poética y teatral–; y *premonitoria* –ese tono profético respecto de lo que ha de suceder, que recupera algo del coro griego y que aquí se figura por medio de proyecciones visuales a propósito

de la escena. Lo que arroja su escritura didascálica es, entonces, un estado de sospecha producido por el continuo aplazamiento del sentido: por fuera de toda “perspectiva” posible, inscribe el inimaginable *blanco sobre blanco*.⁶

Pero si de didascalias extensas y singulares a nivel poético se trata, no podemos dejar de mencionar el teatro de Valle-Inclán. Sus didascalias han sido objeto de reflexión para especialistas en el tema, como Calero Heras (1980-1981), que advierte las vías de ruptura de esta dramaturgia respecto de las convenciones del teatro de la época. Los frecuentes cambios de escenas y decorados; el ritmo, que tiene algo de los rústicos montajes de los pioneros del cinematógrafo; la simultaneidad temporal de algunas escenas; las persecuciones y muecas de los esperpentos que recuerdan al primer Chaplin; los contrastes de luces y sombras, son algunos de los elementos de su teatro que la crítica relaciona con el cine, específicamente en sus didascalias. No conforme con las estructuras realistas del drama de su tiempo, anclado todavía en las concepciones dramáticas de Lope, Valle-Inclán persiguió una idea de espectáculo total, y se valió del cine, el espectáculo de masas más novedoso y atrayente, para potenciar su vis cómica, así como traducir en imágenes la descripción de paisajes, de interiores, de personajes, movimientos, a partir de sus panorámicas, fundidos, el montaje, primeros planos, etc. Así, las didascalias que configuran un paisaje no son un simple marco donde situar la acción a modo de encabezamiento de una escena, sino que se diseminan a lo largo de los textos, y su impronta impresionista destaca sólo ciertos rasgos de una totalidad.

En las didascalias de *El Marqués de Bradomín* y de *Luces de bohemia* se advierte un recurso semejante al *travelling*, desde la panorámica inicial hasta el primer plano, que sólo puede conseguirlo el cine y sugerirlo la narrativa, pero que está fuera de las posibilidades del teatro. También la foto fija o el recurso del *flash-back* son elementos que ingresan a su poética y rompen con el realismo de entonces, donde lo más habitual es encontrar una descripción y caracterización de los personajes inmediatamente antes de su salida a escena. Es evidente, pues, que no se trata de instrucciones para la puesta, ni siquiera para facilitarle al lector la comprensión de la obra, sino de una complejidad poética tal que impone un desafío a quien decida montarlo como espectáculo. Esta modulación se superpone a otra narrativa —a menudo Valle-Inclán trabaja el punto de vista en las didascalias— que colabora con una finalidad plástica, deformadora y deshumanizadora de la representación.

⁶ Hacemos referencia a la obra *Blanco sobre blanco* de Malevich, cuya sustracción —como señala Alain Badiou (2005, p. 77) — expresa la separación y la diferencia mínima.

¿Para quién se escriben las didascalias? Estados de la lectura

Cualquier intento por identificar un lector de teatro empírico, un sujeto previo a la lectura de didascalias, que represente tales o cuales características estables, o de sistematizar clases de lectores que se correspondan con las figuras de la lectura señaladas por distintas teorías y por la propia literatura, se toparía con el problema de que el lector de las didascalias migra de un estado efímero de lectura a otro. Probablemente resulte más productivo preguntarse, en cambio, ¿cuáles son los posibles actos de lectura o modos de lectura de lo didascálico que puede investir cualquier sujeto que lea un texto teatral? ¿De qué modo lo didascálico contiene esos potenciales estados de lectura que se articulan y cruzan según de qué clase de modulación y qué escena de lectura se trate? Proponemos aquí una sistematización que reconoce al menos dos grandes estados de lectura que se dan tanto en las escenas de lectura cuyos protagonistas experimentan *lecturas especializadas*, como en las que intervienen *lecturas no-especializadas*.

Por una parte, la *lectura contextual e integral* —exégeta, social, cultural, codificada— signada por los paradigmas de la historiografía literaria, la sociología, la filología y la lingüística, que entiende el teatro como un sistema de sentido, un discurso, una práctica cultural, e “interpreta” las didascalias bajo la consigna del “comentario”, las “indicaciones escénicas” o “acotación del autor”. Y, por otra la *lectura poética*, que no opera por la *exégesis* sino por la *poiesis* y que responde a un pensamiento del acontecimiento, de la resistencia a la lectura, y entiende lo didascálico como digestión. Es importante enfatizar que partimos de un umbral teórico que supone que el lector (no importa qué individuo, previamente sujeto al lenguaje) se desubjetiva/resubjetiva en y por la lectura. Con la lectura de las didascalias/lo didascálico esa *condición subjetiva* se transforma en “lectura especializada”, “no especializada”, y así...

La *lectura contextual e integral* se corresponde en varios aspectos con una clase de lectura que Blanchot denomina “lectura no-literaria” en su ensayo *El espacio literario* y con la “lectura de placer” formulada por Barthes en *El placer del texto* (2015). Una lectura no-literaria no implica necesariamente, como podría suponerse de inmediato, leer los textos dramáticos en su especificidad teatral y no en su carácter literario, sino inscribirlos en una red fuertemente tejida de significaciones determinadas, un conjunto de afirmaciones ya dichas (Blanchot, 1992). Una lectura de tal clase se constituye en una práctica cultural confortable que contenta, colma, “da euforia”; un placer “decible”, “puesto en letra” (Barthes, 2015). Es posible encontrar estas operaciones en escenas de lectura más o menos previsibles y pasibles de ser agrupadas muy esquemáticamente del siguiente modo: *lecturas*

especializadas que interpretan el texto teatral en su cercanía con la escena y *lecturas no-especializadas* que no leen el texto teatral en su vinculación con la escena sino en su aspecto literario, pero entienden las didascalias como una clase de información referencial, sin advertir su carácter poético. Las primeras pueden estar representadas por *la puesta en escena* –directores, intérpretes, diseñadores y demás integrantes de un montaje–; *la enseñanza de teatro* –docentes y estudiantes de teatro–; y *la investigación de teatro* –críticos y teóricos de teatro–, que o bien leen las didascalias como instrucciones para la puesta sin atender su carácter poético, o bien se enfocan en su carácter semiótico y filológico-documental. En cada una de estas escenas de lectura encontramos la mirada fenomenologista; es decir, ciertos modos directos –y no del todo problemáticos– de poner en correlación las palabras y las cosas, que advertimos en muchos de los estudios teatrales sobre las didascalias. Y *las no-especializadas*, se identifican en la *lectura escolar y académica* de textos teatrales desde una perspectiva historiográfica, biografista, cultural, que lee las didascalias como información contextual necesaria para completar el sentido del texto. En menor medida, se podría prever este estado en lectores que consumen teatro *fuera de los ámbitos de formación*, aunque son, se sabe, muy pocos.

Lecturas especializadas: es muy frecuente la escena de lectura en voz alta en una clase de teatro donde se asigna una voz que interprete cada personaje, pero ninguna para las didascalias que “naturalmente” se pasan por alto; así como, a la inversa, es usual que se mantengan largas discusiones acerca de cómo se debe definir un aspecto escénico –del espacio, de la acción– en función de una lectura más “correcta” de las didascalias y/o de “lo que quiso decir” un dramaturgo. En términos generales, lo mismo ocurre con la crítica de teatro, que busca la información necesaria para contextualizar y decodificar el sentido en las didascalias. Por mencionar un caso específico, una pieza como *Bajo un manto de estrellas* de Manuel Puig (1982) escrita para ser puesta en escena y, posiblemente, para ser publicada/leída, presenta didascalias tan narrativas como poéticas. Se fuga allí una suerte de narrador que, más que controlar la escena, genera efectos de sentido (irrealidad, alucinación) articulados por la fórmula “como si”. La ambivalencia de estas notas se desplaza desde una modalidad de comentario que aclara, explica, subtitula, en la forma tradicional de la “indicación”, a otra modalidad poética, digresiva, que preserva la ambigüedad del texto. La certeza que acaso arroja su indeterminación es que el carácter tropológico que la constituye no puede ser atendido desde un abordaje semiótico y pragmático. Esto es claro con la lectura de Mora, que intenta “probar la centralidad de la acotación en la comprensión del

texto total” (1988, p. 224). La fuerza pragmática de este “hablante básico”, según Mora, reside en su “confiabilidad” para distinguir entre la verdad y la mentira de cada situación. Pero tal presupuesto entra en crisis cuando se confronta con lo que acontece en estas didascalias: un trabajo de “experimentación” que emplea el disfraz, el cliché, el pastiche, la parodia, y nunca se encuadra en ningún género o registro. No obstante, a pesar de esta clase de rupturas que ella misma detecta, Mora insiste en que representando al autor no cumplen su función de manera adecuada, sino que obstruyen una buena comunicación y dejan la impresión de intrascendencia o de gratuita confusión (1988, p. 231). Es que la clave está allí: gratuidad, ambigüedad, deriva poética.

Lecturas no-especializadas: la típica escena de lectura de teatro en la escuela contempla, por ejemplo, situaciones como: leer *La malasangre* de Griselda Gambaro junto con “El matadero” de Echeverría para estudiar, en el plan de estudio de literatura, el período histórico argentino de Rosas, sin atender la singularidad teatral –la hipótesis de representación. No es extraño que las didascalias sean consideradas en este contexto como algo marginal, que no debe ser leído; o se las conciba meramente como aquello que esclarece el contexto, y más todavía, como la intromisión del autor que se dirige a los lectores con su comentario aclaratorio.

Tanto en las escenas de *lectura especializada* (la puesta en escena, la enseñanza y la investigación de teatro) como de *lectura no-especializada* (la lectura escolar y académica y, en menor medida, la lectura por fuera de los ámbitos de formación), es posible hallar eso que Steiner formuló en *Después de babel* (1980) a propósito de un análisis del monólogo de Póstumo que cierra el segundo acto de *Cimbelino*, de Shakespeare: la ilusión de la lectura integral. Dentro de las interpretaciones que propone como ejercicios para entender y traducir los significados de un texto de manera integral, imagina esta lectura que privilegia el dominio de los elementos léxicos e históricos, los aspectos sintácticos del pasaje y la gramática de Shakespeare. Steiner aclara que se trata de una versión parcial de lo que el dramaturgo escribió, porque la distancia entre el “manuscrito” y los más antiguos textos impresos –el primero es de 1653–, sigue siendo materia de debate. Además, advierte que en su estudio trabaja con la edición Arden realizada por J. M. Nosworthy y no con el Folio de 1623:

Su versión del parlamento de Póstumo se funda en una mezcla hecha de juicios personales, probabilidad textual y precedentes eruditos y editoriales. Es una revisión llamada a responder uniformemente a las necesidades y recursos del lector educado medio de la primera mitad del siglo xx. (Steiner, 1980, p. 14)

Observa que esta versión difiere del Folio en la puntuación, la división por líneas, la ortografía y la distribución de las mayúsculas. En este sentido, es importante advertir que las intervenciones, especialmente el agregado de didascalias, responden –más que a la lógica de los propios textos– a una práctica ecdótica de raíz positivista. En su tarea interpretativa y creativa, señala Steiner, el editor sustituye lo que él y otros especialistas creen una “interpretación perversa”, e introduce “lo que con toda probabilidad quiere ser una enmienda” (Steiner, 1980, p. 14). Y la lectura integral no solo enfrenta esta distancia irreductible respecto del texto original, sino que su finalidad principal –dar cuenta del significado de las palabras más relevantes– encuentra el problema de lo que ese significado pudo haber sido en 1611, fecha probable de la obra. No obstante, la tarea principal del “lector integral” consiste en definir, “hasta donde se lo permitan sus fuerzas”, el conjunto de “intenciones” que animan el monólogo de Póstumo:

primero dentro de la obra, luego en relación con lo que se sabe de las convenciones teatrales shakesperianas e isabelinas, y en tercer lugar, lo más difícil, su tarea consiste en ubicar ese monólogo en el contexto de las normas orales y escritas de la primera mitad del siglo xvii. (Steiner, 1980, p. 18)

Luego de detenerse en distintos aspectos del monólogo, se pregunta: “¿En realidad ‘Póstumo piensa lo que dice?’”, “¿Cree en lo que está diciendo o sólo lo hace hasta cierto punto?” (1980, p. 18). Las respuestas, señala, se alojan en parte en la lectura que se haga del personaje, en su construcción semántica y la amalgama de señales verbales y gestuales que lo constituyen. En este punto Steiner advierte el inevitable fracaso de la lectura integral: cuando anota que quizá se debiera discernir en la retórica de Póstumo cierta “tendencia al exceso, hacia el discurso articulado que va más allá de los hechos” (p. 18), comprende que ese exceso expone a la lectura frente al desamparo de lo ambiguo e indeterminado. De inmediato, el autor se arroja a la seguridad de la “convención” al indagar qué influencia tiene esta invectiva sobre la disposición escénica, considerando que tal vía permitirá establecer y reponer los pactos de lectura. Comenta que Granville-Barker suponía que el personaje debe decir el monólogo desde el fondo del escenario para adelantarse una vez que ha terminado; así Iachimo y Filario permanecerían al alcance de la voz. Si tal es el caso, conjetura, se trata de un soliloquio parcial, un enunciado que, al menos en parte, tiene por objeto la comunicación hacia el exterior, en este caso a Iachimo. Nuevamente se topa con el exceso poético y los límites de la lectura integral, y formula los siguientes interrogantes:

¿Esto podría dar cuenta de la condensada gramática, de la evidente ambigüedad del discurso a la mitad del monólogo?, ¿o en verdad Póstumo está solo y únicamente se sirve de la convención del pensamiento en voz alta para que todo el público escuche el suyo? (Steiner, 1980, p. 19)

Las herramientas de lectura empleadas por el traductor/intérprete en todas estas operaciones son las mismas: gramáticas históricas, glosarios de períodos, manuales de terminología técnica y una compleja combinación de conocimientos, familiaridad e intuición recreativa. Y en todos los casos: “existen igualmente penumbras características y márgenes de error y fracaso” (p. 45).

El lector integral cree que puede resolver los problemas del sentido de un texto con la presencia de las didascalias. En el caso del monólogo de Póstumo, lo que le *falta* al lector integral es una indicación sobre el lugar desde donde enuncia y qué distancia tiene el personaje con respecto a los demás personajes en escena, como si la didascalia pudiese ser una suerte de “tope” para la indeterminación. En su ausencia, trata de leer la hipótesis de representación, conjeturar, recuperar las convenciones pasadas, etc., pero sabe que inevitablemente ese conocimiento será parcial –y de este mismo modo trabaja un director teatral con un texto de Shakespeare, del teatro griego o del Siglo de Oro español. Pero el problema no es exclusivamente de índole filológica, sino poética, retórica. El lector integral busca incansablemente un origen que sabe inaccesible pero, del que trata de recuperar sus rastros: la falta de didascalia como medio esclarecedor es su eslabón perdido. El caso es que está perdido porque nunca se escribió, y lo que hay –sin el contexto de producción, su vínculo inmediato con la escena– es el desamparo de la ambigüedad y la indeterminación de los textos.

Es cierto que las didascalias podrían, al menos parcialmente, desambiguar la escena si establecieran dónde y a qué distancia se ubica el personaje. Pero esas marcas de representación no se incluían como didascalias en el teatro isabelino porque la escritura estaba directamente ligada a la práctica; entonces al lector no le quedan más opciones que buscar marcas de la hipótesis de representación para esclarecer aquello que se resiste a la lectura. Algunas ediciones lo resuelven acotando y definiendo uno de los sentidos preferibles. La edición de *Obras Completas* de Aguilar (Shakespeare, 2003), que sigue el texto de *The complete works of William Shakespeare* (Shakespeare, 1978), editado por W. J. Craig y coteja con la de 1623 y los *in-quarto*, anota que Iachimo y Filario “salen” al final de la escena anterior; luego, al comienzo de la última escena correspondiente al mencionado monólogo, señala: “Otro aposento en la casa de Filario”.

Lo más natural a las escenas shakesperianas es que los personajes, luego de una situación en la que se resuelve que deben dirigirse hacia otro lugar, efectivamente salgan de escena, y que el monólogo que sigue cuente únicamente con la presencia del personaje que habla. Supongamos que el monólogo tuviese lugar al comienzo de la escena y luego se desarrollara un diálogo con los personajes, entonces podría ser factible que estuviesen todos presentes durante el parlamento de Póstumo. Pero no es el caso; y eso presenta un panorama desolador: la ambigüedad, las contradicciones, la exteriorización de esas palabras de Póstumo son las propias de todo texto. En esta misma edición se marcan los “apartes”, que muy probablemente sean adiciones; sin embargo, si no contáramos con estas indicaciones, el “aparte” se advertiría de todos modos en el uso de la tercera persona para referirse a alguien que está muy próximo en la escena, y en el tipo de palabras que se dicen a continuación –palabras que evidentemente no pueden ser escuchadas por los demás personajes: injurias, burlas o comentarios que, de ser oídos, provocarían otras situaciones y reacciones. Es claro que esas palabras están dirigidas a una instancia de escucha de “entre” (ficción/no-ficción), similar a las intervenciones del coro griego; y en el caso de *Cimbelino*, que es una comedia, el efecto del “aparte”, por supuesto, es cómico.

La escena segunda del Acto I se estructura de principio a fin con “apartes” que rápidamente se advierten sin que figure la didascalia “(Aparte)”: un claro ejemplo de *parábasis* o denegación teatral. Esta reflexión no implica que no exista la posibilidad de que el monólogo de Póstumo esté pensado para que sea escuchado por los otros dos personajes, pero tampoco hay de dónde sujetarse para sostener que esta es una posibilidad preferible entre otras. El análisis requiere, por supuesto, mayor dedicación y profundidad; si reponemos aquí la discusión es sobre todo para identificar las operaciones de esta clase de lectura que solemos encontrar tan a menudo.

Esta pulsión contextualizadora en las escenas de lectura antes descritas, se ve asediada por otros estados de lectura, en los mismos ámbitos, asociados a la *lectura poética y acontecimental* que anticipamos como segunda modalidad y resulta afín a nuestro análisis. Dicha modalidad coincide en gran parte con lo que Blanchot define como “lectura literaria”. Con esta noción, el autor intenta describir la experiencia que trasciende (interrumpe) la comprensión (1992, p. 176), la codificación que responde al orden cultural, y expone que la búsqueda de los eslabones perdidos del sentido no puede sino fracasar. Sería la lectura que toma la obra por lo que es, sin reducirla a un código ni al nombre propio del autor, y sin sustituir tampoco esta presencia por la de un lector, persona que existe realmente, que

tiene una historia, “lecturas”, y que a partir de todo esto comenzaría un diálogo con la “persona” que ha escrito el libro. Este aspecto es especialmente relevante para comprender que, así como el dramaturgo no es una empiricidad que ingrese en el texto, tampoco lo es el lector; pues aunque hayamos distinguido algunas posibles escenas de lectura en el ámbito de la puesta en escena, la escuela, etc., siempre se trata de figuraciones, desubjetivaciones y resubjetivaciones.

Si una lectura contextualista puede colmar algunas ansiedades con el texto de placer, es posible entrever cierta coincidencia entre la “lectura literaria” blanchotiana y la “lectura de goce” propuesta por Barthes en *El placer del texto*. El “texto de goce” pone la lectura en estado de pérdida, hace vacilar los fundamentos históricos, culturales y psicológicos del lector, las congruencias de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, en síntesis, pone en crisis su relación con el lenguaje. La deriva, la digresión, la desviación –lo “intratable” de los textos– adviene cada vez que no se respeta el *todo*. Esta intermitencia explica el modo siempre incompleto (no íntegro ni integral) de la lectura: cuando leemos “saltamos impunemente las descripciones, las explicaciones, las consideraciones, las conversaciones, respetando, por un lado, y precipitando, por otro” (Barthes, 2015, pp. 18-19).

Las escenas de lectura en las que podemos identificar este estado de lectura son, nuevamente: *la puesta en escena*, *la investigación de teatro* y, en menor medida, *la enseñanza de teatro*, puesto que, en lugar de leer lo didascálico en términos de instrucción de puesta en escena, sacan provecho de su carácter retórico e indeterminado; y, por otro lado, *la lectura escolar y académica* de textos teatrales –y lectores que consumen teatro *fuera de los ámbitos de formación*, en menor medida–, que tratan lo didascálico como digresión literaria, pero ya no en un carácter contextual, autoral, sino del mismo modo en que conciben la construcción ficcional de la voz narradora de cuentos o novelas.

La puesta en escena, *la investigación de teatro*, y *la enseñanza de teatro*: identificamos este estado con lecturas especializadas que leen lo didascálico como inscripción poético-acontecimental y potencia retórica, imágenes de deseo, pero no como instrucción ni mero ornamento; y en la tarea del montaje, saben que lo que se debe traducir en términos escénicos es algo suplementario, restante, respecto del texto. La condición subjetiva de lectura que entiende que lo que importa leer, por ejemplo, en las didascalias de la escena XV de *Cleansed*, de Sarah Kane, que repiten veintitrés veces una acción –Tinker arroja un chocolate y Robin se lo come, ahogado en lágrimas (2016, p. 140)–, es la figura de la repetición, la concreción de la violencia, la opresión, y no la acción del personaje en términos pragmáticos para la actuación. Y en el caso de que un director decida

realizar esas acciones en el lugar/momento del texto donde aparece la didascalia, será porque musicalmente, visualmente, se corresponde con el sistema configurado en escena. Si consistiera en una indicación de acción con información meramente cuantificable, Kane hubiese escrito una sola didascalia, en lugar de reiterar esas frases cada vez, dispuestas en verso. Así, los realizadores escénicos podrán resolver en términos de sistema de movimiento, etc., lo que aparece sugerido por la repetición obsesiva de un “crack” en el cuadro décimo, la tortura y violación de Grace, que constela las intermitencias y el exceso de todo el texto: “Grace is being heavily beaten by an unseen group of men whose Voices we hear. We hear the sound of baseball bats hitting Grace’s body and she reacts as though she has received the blow” (2016, p. 131). Luego, “Voices: He can never (crack) save you (crack)” (2016, p. 131).

La lectura escolar y académica de textos teatrales: se puede registrar en la lectura descontextualizada de estudiantes de nivel primario y secundario que leen las didascalias como la voz de un narrador o rapsoda, incluso, como una voz próxima al coro griego; que encuentran semejanzas visuales entre las didascalias y los versos de un poema, por la disposición o rasgos tipográficos; en suma, que entienden que se trata de un problema poético, ficcional, un artificio de la escritura, y que no debe considerarse de carácter marginal ni secundario. O los estudiantes de nivel terciario y universitario que se preguntan si lo que interrumpe el caligrama de *Espantapájaros* de Oliverio Girondo con el paréntesis, es una indicación para la lectura o forma parte del poema: “(gutural, lo más guturalmente posible)” (2002, p. 155). Porque lo que reconocen es que hay algo vinculado a la *performance* de la lectura en voz alta “¡como en el teatro!”—en un poema que propone una relación entre forma visual y ritmo o modo de leer—, de la misma manera que podría ser solo un verso más, con sus juegos retóricos e implicancias a nivel de la significación, y no estar indicando nada. Presente también en el gesto de docentes que distribuyen fragmentos de un texto teatral y adjudican la interpretación de las didascalias a una voz específica, al igual que los diálogos; frecuente también en sesiones de teatro leído.

Lo que irrumpe en las lecturas de estas escenas es un impulso semejante al que Virginia Woolf describió como “lector común”. En su acepción cultural, sería un sujeto lector determinado por la cultura; y en su acepción antropológica, un sujeto desujetado por la lectura, cuyo modo contingente de relacionarse con los textos, lo afecta, perturba, conmueve. Recuperamos aquí el artículo de Dalma-

roni (2013) “Algo más sobre el ‘lector común’” que retoma el ensayo de Virginia Woolf, *The Common Reader* (2002) en el que la autora británica caracteriza al “lector común” como esa “gente anónima” que tiene una educación escasa y está mezquinamente dotada; cuya lectura no es sino “un entramado tambaleante y destartado”. Pero el lector común, “apresurado, impreciso y superficial”, es sobre todo el sujeto desubjetivado del acontecimiento; figura que encarna la resistencia a la lectura, lo por completo otro de la “acción comunicativa” y se fuga de todos los contextos (Dalmaroni, 2013).

CUANDO UN TEXTO NOS AFECTA O LA INTERRUPCIÓN DIDASCÁLICA

La invitación a pensar modulaciones dramatúrgicas y modos de leer antes que “tipos” de didascalias y de lectores, y mucho menos en términos dicotómicos (especialistas en teatro y en teoría teatral-no doctos en teatro), permite identificar que –como sugiere Dalmaroni– en el fondo casi todos somos “lectores comunes” cuando un texto nos afecta, nos desubjetiva, nos hace olvidar quién lo escribió y a qué estética contribuye, aunque sea por un instante acontecimental. No se trataría entonces de una condición o característica de ciertos grupos de lectores, sino de eso de común que las lecturas producen en los textos y que los textos provocan. Abandonar la búsqueda de un sentido preferible para las didascalias significa resignar la tarea de interpretar, traducir, de manera integral. A diferencia de como se han entendido tradicionalmente –aclaraciones proveedoras de la información necesaria para comprender un texto y llevarlo a la escena– las didascalias nos enfrentan a la interrupción de toda lectura y al borde del teatro mismo.

Hemos intentado esbozar, muy esquemáticamente, modulaciones didascálicas y una posible sistematización de estados y escenas de lectura de lo didascálico que se articulan –de manera dinámica y siempre singular– con el carácter indecidible de las didascalias-comentario/lo didascálico-digresión. Este movimiento oscilante de la huella y la interrupción didascálica –restancia de los textos y las lecturas, diferimiento entre el texto y la puesta en escena, huella de los procesos de desubjetivación en la escritura y la lectura– queda apenas expresado en las modulaciones del repertorio de textos aquí propuestos, y en la reflexión efectuada por los propios dramaturgos y otras figuras aquí descritas como “lecturas especializadas”; es decir que, por supuesto, no se agota en ellas. El enfoque que hemos delineado para el estudio de las didascalias quizá permita, no obstante, producir nuevas preguntas respecto de este y otros repertorios, poéticas y montajes.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*. Trad. Antonio Gimeno Cuspinera. Valencia: Pre-textos.
- Badiou, A. (2003). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Badiou, A. (2005). *El Siglo*. Buenos Aires: Manantial.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtín, M. (1990). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2013). *El grado cero de la escritura y Nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. (2015). *El placer del texto y Lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Blanchot, M. (1992). *El espacio literario*. Madrid: Editorial Nacional.
- Blanchot, M. (2008). *La conversación infinita*. Madrid: Arena Libros.
- Brecht, B. (1957). *La ópera de dos centavos*. Buenos Aires: Losange.
- Calero, J. (1980-1981). "Textura cinematográfica de las acotaciones escénicas del teatro de Valle-Inclán". *Anales de la Universidad de Murcia*, 39(1), pp. 175-187.
- Conde, L. (2022). *Las didascalias como huella e interrupción entre el texto dramático y la puesta en escena*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2201/te.2201.pdf>tesis
- Conde, L. (2023). *Presencia/ausencia de las didascalias en el texto dramático*. La Plata: Malisia.
- Dalmaroni, M. (2011). "Lectura, escritura y de-subjetivación: la literatura en algunos textos de Alain Badiou". *Pensamiento de los confines* (28/29), pp. 53-62.
- Dalmaroni, M. (2013). "Algo más sobre el "lector común". *Bazar Americano*, actualización noviembre-diciembre 2013 / enero-febrero 2014. <http://www.bazaramericano.com/columnas.php?cod=85&pdf=si>
- De Man, P. (1990). *La resistencia a la teoría*. Madrid: Visor.
- Dürrenmatt, F. (1995). *Los físicos*. Barcelona: Tusquets.
- Echeverría, E. (2020). *El matadero; La cautiva*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Gambaro, G. (1999). *Decir sí*. En *Teatro 3*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Gambaro, G. (2003). *Información para extranjeros. Crónica en 20 escenas*. En *Teatro 2*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

- Gambaro, G. (2012). *Decir Sí / La Malasangre*. Madrid: Cátedra.
- García Lorca, F. (2017a). *Bodas de sangre*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- García Lorca, F. (2017b). *La casa de Bernarda Alba*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Girondo, O. (2002). *Espantapájaros (al alcance de todos)*. En *Obra. Poesía*. Losada: Buenos Aires.
- Handke, P. (1988). *Insultos al público. El pupilo quiere ser tutor*. Madrid: Alianza.
- Handke, P. (1999). *Kaspar*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Ionesco, E. (1964). *La cantante calva*. Buenos Aires: Losada.
- Ionesco, E. (1983). *El Rey se muere, El peatón del aire*, y otras. Buenos Aires: Losada
- Jarry, A. (1971). *Ubu rey*. Buenos Aires: Centro de Editor de América Latina.
- Kane, S. (2016). *Complete Plays. Blasted. Phaedra's Love. Cleansed and others*. London: Methuen.
- Kartun, M. (2014). *Terrenal. Pequeño misterio ácrata*. Buenos Aires: Atuel.
- Mora, G. (1988). "Un problema de la pragmática del texto teatral: El nivel del acotador en *Bajo un manto de estrellas* de Manuel Puig". *Dispositio: Revista Hispánica de Semiótica Literaria*, 11(33-35), pp. 223-233.
- Pavis, P. (2011). *Diccionario del teatro*. Barcelona: Paidós.
- Puig, M. (2011). *Bajo un manto de estrellas*. En *Teatro reunido*. Buenos Aires: Entropía.
- Shakespeare, W. (1978). *The complete works of William Shakespeare (The Oxford Shakespeare)*. London: Oxford University Press.
- Shakespeare, W. (2003). *Obras Completas, Tomo II*. Madrid: Aguilar.
- Sprengelburd, R. (2016). *La estupidez*. Buenos Aires: Eudeba.
- Steiner, G. (1980). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Szuchmacher, R. (2002). "El fin de las didascalias. Una reflexión sobre la escritura de la nueva dramaturgia". *Revista del Complejo Teatral de Buenos Aires*, 23(2369), pp. 45-55.
- Szuchmacher, R. (2015). *Lo incapturable. Puesta en escena y dirección teatral*. Buenos Aires: Reservoir Books.
- Ubersfeld, A. (1989). *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra.
- Wedekind, F. (1991). *Despertar de primavera*. Buenos Aires: Quetzal.
- Williams, T. (1968). *Un largo adiós*. En *Piezas cortas*. Madrid: Alianza.
- Woolf, V. (2002). *The Common Reader. First Series*. New York: Harcourt.
- Woolf, V. (2009). "El lector común"; "¿Cómo debería leerse un libro?" Buenos Aires: Lumen.

Internacionalización e interculturalidad del currículo en la Escuela Interamericana de Bibliotecología (UdeA)

Internationalization and interculturality of the curriculum at the Inter-American School of Librarianship (UdeA)

Natalia Duque-Cardona 

Universidad de Antioquia - Escuela Interamericana de Bibliotecología, Colombia
natalia.duque@udea.edu.co

Sebastián Alejandro Marín-Agudelo 

Universidad de Antioquia - Escuela Interamericana de Bibliotecología, Colombia
sebastian.marin@udea.edu.co

Recibido: 31 julio 2023 / Aceptado: 1 febrero 2024

RESUMEN

El artículo presenta el Proyecto de Internacionalización e Interculturalidad del Currículo (PIIC), desarrollado como parte del Plan de Acción de la Escuela Interamericana de Bibliotecología (EIB) de la Universidad de Antioquia, Colombia, socializado en el Cuarto Seminario Latinoamericano de Estudios Interculturales de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales (SOLEI). Se recogen los principales resultados del proyecto, especialmente los aspectos y criterios relacionados con el desempeño académico, definidos y evaluados, así como las principales debilidades, fortalezas y recomendaciones para la EIB, producto de este proyecto piloto.

Palabras clave: currículo, Escuela Interamericana de Bibliotecología, interculturalidad, internacionalización

ABSTRACT

The article presents the Project of Internationalization and Interculturality of the Curriculum (PIIC), developed as part of the Action Plan of the Inter-American School of Librarianship (EIB) of the University of Antioquia, Colombia, socialized in the 4th Latin American Seminar of Intercultural Studies of the Latin American Society

of Intercultural Studies (SOLEI), among other institutions of higher education in the region. The text gathers the main results of the project, especially the aspects and criteria related to academic performance defined and evaluated, as well as the main weaknesses, strengths, and recommendations for IBE, as a result of this pilot project.

Keywords: curriculum, Inter-American School of Library Science, interculturality, internationalization

INTRODUCCIÓN

Entendemos currículo como una propuesta dinámica de enfoques, objetivos, contenidos, estrategias y herramientas, que guía el proceso formativo de los y las estudiantes, en articulación con las demandas sociales y los propósitos institucionales. Este trabajo se preguntó por la internacionalización y la interculturalidad en cada uno de sus niveles macro curricular, meso curricular y micro curricular, en la Escuela Interamericana de Bibliotecología (EIB), de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), cuyos propósitos van de lo general a lo particular en el proceso formativo y se vinculan con perfiles, mallas curriculares, programas de curso, metodologías y estrategias pedagógicas.

Concretamente, el texto presenta los resultados de la sistematización y análisis de la indagación por la implementación de contenidos y estrategias didácticas sobre internacionalización e interculturalidad del currículo del Plan de Acción 2021-2024 “Una apuesta por la calidad, el diálogo, la visibilidad y la innovación en la educación”, de la EIB y se centra en estudiar y desarrollar la Internacionalización e interculturalidad en el currículo de los programas de pregrado y posgrado. El Proyecto de Internacionalización e Interculturalidad del Currículo (PIIC) busca responder a tres Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): educación de calidad, reducción de las desigualdades y ciudades y comunidades sostenibles. Y está enmarcado en dos de los principios del Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027 de la Universidad de Antioquia:

Principio 8: con el proyecto, la Universidad contribuye a llevar a cabo iniciativas para fomentar una mayor responsabilidad ambiental.

Principio 2: con el proyecto, la Universidad contribuye a asegurarse de no ser partícipe de vulneraciones de derechos humanos.

El proyecto buscó ejecutar un plan de trabajo que facilitara la incursión de las dimensiones de internacionalización e interculturalidad en los currículos

de los programas de pregrado y posgrado de la Escuela,¹ con incidencia en los procesos macro y meso curriculares, con ejecución en el microcurrículo; concretamente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje como estrategia integral que impacte la totalidad del escenario educativo, mediante la cualificación docente y la preparación de los estudiantes para su desempeño profesional y ciudadano en un contexto internacional y multicultural cambiante.

Lo anterior implica, necesariamente, integrar estrategias pedagógicas orientadas al aprendizaje internacional e intercultural, de acuerdo con los lineamientos del macro y del meso currículo (una de ellas, internacionalización en casa), así como la transversalización de agendas de investigación y trabajo cooperativo. Por supuesto, también implica una armonización teórica y conceptual sobre la internacionalización y la interculturalidad como elementos integradores tanto del currículo como de la práctica profesional de la archivística y la bibliotecología, en el nivel de pregrado y en los programas de posgrado, actuales y futuros, de la Escuela Interamericana de Bibliotecología.

Por lo anterior, es oportuno señalar, por ejemplo, que esta propuesta de trabajo concibe, como lo señala Madera (2005), una sociedad multidimensional, donde los entornos locales entran en una tensión con los procesos de la globalización de los mercados, la información, el conocimiento y, en general, la cultura. Por lo que no se trata, entonces, de la adaptación del currículo basada únicamente en estándares internacionales sino, además, en su significación transformativa, en tanto construcción política, ideológica y epistémica de la interculturalidad, como lo menciona Walsh (2013), que sirva tanto para la concepción y desarrollo de estrategias y prácticas que puedan implementarse en los diferentes niveles del currículo, partiendo inicialmente del microcurrículo, como para guiar un proyecto social, político, ético y epistémico en la comunidad académica de la EIB, así como de la Universidad de Antioquia. A su vez, debe abonar a la transformación de las estructuras de poder y de las instituciones sociales para la inclusión de las experiencias de vida del y de los otros; en particular de los grupos sociales hegemónicamente subalternizados, como los pueblos indígenas, afros, las mujeres, la comunidad LBGTIQ+, entre otros. Todo lo anterior deberá suceder a través de agendas de trabajo e investigación

¹ La EIB es una unidad académica de la Universidad de Antioquia, Colombia, que ofrece el pregrado en Tecnología en Archivística y en Bibliotecología, así como posgrados en Especialización en Edición de Publicaciones, Especialización en Gerencia de Servicios de Información y Maestría en Ciencia de la Información.

cooperativas, nuevas líneas de investigación, la aplicación y desarrollo de nuevas metodologías y estrategias pedagógicas, entre otras.

Por otra parte, es de vital relevancia para la EIB la transformación del currículo desde una perspectiva internacional e intercultural en cuanto a la centralidad de la información para la generación de nuevo conocimiento y la construcción de memoria dentro de sus programas de estudio en bibliotecología y archivística. Estos programas tienen como objetivos formar profesionales que sean promotores de cambios sociales y culturales a través de la transferencia social de la información, además de fungir como custodios y dinamizadores del patrimonio documental y la memoria de la nación en diversos contextos y entornos corporativos, institucionales, sociales y comunitarios.

ANTECEDENTES DEL PROYECTO:

Partiendo de ideas como la de Catherine Walsh (2013) cuando se refiere a interculturalidad como “un concepto formulado y cargado de sentido principalmente por el movimiento indígena ecuatoriano, hacia 1990, como un principio ideológico” (p. 176), se concibe que están en su base los procesos de conformación, lucha y resistencia de los pueblos originarios latinoamericanos, aunque no se limita a una categoría étnico-racial, más bien constituye un proyecto, proceso y una oportunidad para reflexionar sobre las formas y modos de relacionarnos con los “otros”.

Así mismo, la internacionalización del currículo como uno de los desarrollos consecuentes de la sociedad en un mundo globalizado, en donde el conocimiento es el principal capital de la economía mundial y cuyas formas de transferencia y gestión se complican y globalizan en consecuencia. Es, por tanto, una necesidad de la sociedad actual que la educación superior forme egresados con competencias internacionales, globales e interculturales para asumir un rol activo en el ejercicio de su ciudadanía y de su profesión en diversos contextos culturales, laborales y sociales. En ese sentido, la internacionalización del currículo es una estrategia educativa que aporta al aseguramiento de la calidad de los programas académicos de educación superior, que en Colombia cobra importancia bajo el marco normativo actual, principalmente el Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional – MEN y el Acuerdo 02 del Consejo Nacional de Educación Superior CESU de 2020–, sobre los nuevos lineamientos de acreditación de alta calidad de instituciones y programas académicos.

Es por eso que, al evaluar el desempeño académico de los y las estudiantes en cursos de pregrado y posgrado nos remitimos a los Lineamientos de internacionalización del currículo, propuestos por la Vicerrectoría de Docencia y la Dirección de Relaciones Internacionales (2021), la cual es una herramienta que pretende sensibilizar, familiarizar y orientar a la comunidad académica de la Universidad de Antioquia en las distintas estrategias y prácticas que pueden implementarse en los diferentes niveles de concreción curricular, con el fin de promover el proceso de internacionalización desde su quehacer académico (ver Cuadro 1).

CUADRO 1. PROPUESTA DE ARTICULACIÓN DE ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN E INTERCULTURALIDAD DEL MICROCURRÍCULO CON PROPÓSITOS FORMATIVOS Y ASPECTOS DE DESEMPEÑO.

ASPECTOS DEL DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN DE LOS ASPECTOS DEL DESEMPEÑO	ESTRATEGIA DEL MICROCURRÍCULO A LA QUE RESPONDE. DRI Y VICEDECENCIA
A1. Interacción y cooperación con comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo	Facilitar la comunicación entre estudiantes y profesores, en ámbitos de interacción internacional y de internacionalización del currículo. Propiciar la construcción colectiva del conocimiento por parte de los estudiantes mediante el contacto directo con redes de expertos internacionales. El curso hace uso de contenidos o enfoques como: ejemplos internacionales en clases, discusión de temas internacionales, estudios de casos internacionales, evaluación basada en temas internacionales o visitas al extranjero.	Recursos y prácticas educativas abiertas como objetos virtuales de aprendizaje (en adelante OVA), recursos educativos abiertos (en adelante REA) o Massive Online Open Courses (en adelante MOOC). Intercomprehension approach / enfoque intercomprensivo. Estrategias didácticas activas. Internacionalización conectiva y aprendizaje basado en proyectos de investigación comparativa internacional. Contenidos o enfoques de carácter internacional e intercultural.
A2. Internacionalización de los cursos / asignaturas - Uso de entornos educativos de libre acceso	Se crean y difunden entornos educativos de libre acceso al servicio de profesores y estudiantes como herramientas de enseñanza-aprendizaje, que pueden ser usadas como estrategia de internacionalización de los currículos.	Recursos y prácticas educativas abiertas como OVA, REA o MOOC.
A3. Apropiación de metodologías de investigación y búsquedas de bibliografía científica internacional	Proporcionar elementos metodológicos de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional sobre un tema concreto.	Internacionalización conectiva y aprendizaje basado en proyectos de investigación comparativa internacional.

ASPECTOS DEL DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN DE LOS ASPECTOS DEL DESEMPEÑO	ESTRATEGIA DEL MICROCURRÍCULO A LA QUE RESPONDE. DRI Y VICEDOCENCIA
A4. Pensamiento crítico y análisis comparativo en el ámbito internacional	Incentivar el pensamiento crítico y el análisis comparativo en el ámbito internacional.	Internacionalización conectiva y aprendizaje basado en proyectos de investigación comparativa internacional.
A5. Comprensión intercultural de las problemáticas locales y globales	Motivar la comprensión intercultural de las problemáticas locales y globales.	Internacionalización conectiva y aprendizaje basado en proyectos de investigación comparativa internacional.
A6. Capacidad de análisis de problemáticas desde ámbitos interdisciplinarios	Analizar problemáticas desde ámbitos interdisciplinarios. Propiciar la construcción colectiva del conocimiento por parte de los estudiantes mediante el contacto directo con redes de expertos internacionales. El curso hace uso de contenidos o enfoques como: ejemplos internacionales en clases, discusión de temas internacionales, estudios de casos internacionales, evaluación basada en temas internacionales o visitas al extranjero	Internacionalización conectiva y aprendizaje basado en proyectos de investigación comparativa internacional. Contenidos o enfoques de carácter internacional e intercultural.
A7. Plurilingüismo	Desarrollar competencias lingüísticas mediante la comunicación con expertos en otros idiomas. Promover el uso de diferentes lenguas como forma de comunicación en ámbitos académicos. Acercar varias culturas a través de metodologías pedagógicas, a pesar de sus diferencias lingüísticas.	Internacionalización conectiva y aprendizaje basado en proyectos de investigación comparativa internacional. Intercomprehension approach / Enfoque intercomprensivo.
A8. Uso de plataformas y métodos de investigación actuales	Proporcionar elementos metodológicos de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional sobre un tema concreto. Incentivar el pensamiento crítico y el análisis comparativo en el ámbito internacional.	Internacionalización conectiva y aprendizaje basado en proyectos de investigación comparativa internacional

Es importante anotar que los aspectos del desempeño a evaluar, presentados en el Cuadro 1, corresponden a las estrategias que a nivel microcurricular plantean los lineamientos de la Secretaría de Educación de la Gobernación de Antioquia en 2020 para pensar la internacionalización e interculturalidad en el currículo, que señala que:

[...] los criterios de evaluación aluden a los referentes sobre los que se construye la relación comprensiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto son las herramientas a través de las cuales la escuela define condiciones y finalidades de lo que acontece en el acto educativo. (Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación, 2020, p. 74)

Los criterios de evaluación corresponden a los objetivos formativos asignados a las estrategias de internacionalización e interculturalidad del currículo. Del mismo modo, los medios de evaluación son las evidencias para desplegar la participación de los estudiantes en su proceso de formación, aprendizaje y evaluación (Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación, 2020, p. 80), en el caso de esta evaluación corresponde a las estrategias que previamente fueron identificadas en algunos de los cursos ofertados en la EIB.

ESCALA, NIVELES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Se propone el uso de una escala de valoración que considere:

- **Muy bueno:** Las dimensiones de internacionalización e interculturalidad del currículo hacen parte del desempeño académico de la comunidad estudiantil de la EIB de manera natural. Se encuentran articuladas al trabajo del aula y son parte del día a día de los estudiantes.
- **Bueno:** Las dimensiones de internacionalización e interculturalidad del currículo están presentes en el desempeño académico de la comunidad estudiantil de la EIB. En ocasiones se encuentran articuladas al trabajo del aula y aparecen como parte del día a día de los estudiantes.
- **Aceptable:** Las dimensiones de internacionalización e interculturalidad del currículo escasamente están presentes en el desempeño académico de la comunidad estudiantil de la EIB. En muy raras ocasiones se encuentran articuladas al trabajo del aula y escasamente aparecen como parte del día a día de los estudiantes.
- **Deficiente:** Las dimensiones de internacionalización e interculturalidad del currículo no están presentes en el desempeño académico de la comunidad estudiantil de la EIB. No se encuentran articuladas al trabajo del aula y no son parte del día a día de los estudiantes.

En cuanto a los instrumentos, para este caso se construyó una escala de valoración que permitió evaluar las dimensiones de la interculturalidad e internacionalización del currículo a nivel de posgrado y pregrado (ver Anexos).

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Durante el segundo semestre del 2022 se realizó un primer piloto para evaluar las dimensiones de internacionalización e interculturalidad en el currículo para lo cual se aplicó un instrumento a docentes y estudiantes de pregrado y posgrado, pudo identificarse que en la EIB existen cursos que incluso sin reconocer o nombrar las dimensiones de interculturalidad e internacionalización en el currículo, las trabajan de modo sistemático. Así que para realizar el ejercicio de evaluar el desempeño académico de los y las estudiantes en las asignaturas donde se implementan las dimensiones en cuestión se exponen los resultados obtenidos inicialmente, como se presentan en los resultados condensados en las tablas siguientes.

Al instrumento propuesto respondieron 28 miembros de la comunidad educativa, de los cuales un 93 % corresponde a pregrado y un 7 % a posgrado, lo cual deja ver que la implementación de estrategias correspondientes a internacionalización sigue siendo un desafío como se presenta en la Tabla 2:

TABLA 2. INDICADORES DE IMPLEMENTACIÓN DE CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

INDICADOR	Sí	No
Implementación de contenidos relacionados con la internacionalización del currículo	39,3 %	60,7 %
Implementación de estrategias didácticas de internacionalización	39,3 %	60,7 %
Implementación de contenidos relacionados con la interculturalidad del currículo	28,6 %	71,4 %
Implementación de contenidos relacionados con la interculturalidad del currículo	25 %	75 %

Evaluación de los aspectos del desempeño

Se presentan los resultados de los aspectos del desempeño, según la frecuencia, teniendo en cuenta la escala de evaluación de la siguiente manera:

1. Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo: muy bueno/bueno
2. En algunas ocasiones: aceptable
3. Nunca: deficiente

TABLAS DE FRECUENCIA DE LOS ASPECTOS DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO:

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a los aspectos del desempeño académico de los estudiantes. Inicialmente puede verse que si bien la idea de cooperación y trabajo en redes está presente, hay un importante desafío en articularse con comunidades académicas globalmente, como se deja en

ver en la Tabla 3. Entre las áreas de trabajo y cooperación que se destacan están: sociología de la ciencia, economía, trabajo social, administración, abogacía, restauración, museos, derechos humanos, astronomía, filosofía, matemáticas, física, educación, filología, filología hispánica, historia, literatura, idiomas y organización y tratamiento de la información.

TABLA 3. FRECUENCIA A1. INTERACCIÓN Y COOPERACIÓN CON COMUNIDADES ACADÉMICAS Y DE INVESTIGACIÓN ALREDEDOR DEL MUNDO:

Comparte, recibe y comprende información con comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo – 40 %	En algunas ocasiones – 30 %	Nunca – 30 %
Trabaja temáticas disciplinares con expertos y comunidades académicas alrededor del mundo	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo – 35 %	En algunas ocasiones – 20 %	Nunca – 45 %
Vinculación con redes de trabajo o cooperación de disciplinas diferentes a la bibliotecología y las ciencias de la información	Sí – 40 %		No – 60 %

En relación con el uso de entornos educativos de libre acceso, expuesto en la Tabla 4, los estudiantes participantes de la evaluación exponen que su uso en el proceso formativo es recurrente, lo cual en los campos disciplinares que trata este artículo (bibliotecología, archivística y ciencia de la información) deja ver una postura clara respecto al uso, inclusión y difusión de contenidos de acceso abierto. Además, lo anterior demuestra conocimiento de diversos entornos educativos de libre acceso, especialmente la biblioteca, como entorno de enseñanza-aprendizaje; no obstante, la diversidad de los mismos no manifiesta conocimiento de otros entornos educativos de libre acceso como plataformas educativas: Moodle, MOC'S, repositorios digitales de temáticas diversas, entre otros.

TABLA 4. FRECUENCIA A2. INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS CURSOS / ASIGNATURAS - USO DE ENTORNOS EDUCATIVOS DE LIBRE ACCESO:

Conocimiento de entornos educativos de libre acceso	Sí – 65 %	No – 35 %	
Acceso a entornos educativos de libre acceso en el marco de sus cursos académicos	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo – 55 %	En algunas ocasiones – 25 %	Nunca – 20 %
Uso de recursos educativos provenientes de entornos educativos de libre acceso en el marco de sus cursos académicos	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo – 60 %	En algunas ocasiones – 25 %	Nunca – 20 %

Esto mismo acontece en relación con la apropiación de metodologías de investigación y búsquedas de bibliografía científica internacional cuyos resultados

se presentan en la Tabla 5; son variables evaluadas con un alto porcentaje de aplicabilidad en el proceso formativo de los estudiantes, lo que implica la posibilidad de ampliar las perspectivas disciplinares internacionalmente. La participación en espacios de formación en cuanto a metodologías de investigación y búsquedas de bibliografía científica internacional no supera la mitad de la población encuestada. Esto significa que, por un lado, los esfuerzos de la EIB en los últimos años para disponer espacios de formación formal y no formal alrededor de metodologías de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional son insuficientes, a pesar de que la comunidad académica de la EIB dice conocer, acceder y hacer uso de entornos educativos que promueven la participación en estos espacios de formación, como se muestra en el aspecto del desempeño A2, sobre ‘Internacionalización de los cursos / asignaturas - Uso de entornos educativos de libre acceso’. Entre las metodologías que la comunidad universitaria dice conocer están: búsqueda en bases de datos científicas y referenciales mediante ecuaciones previamente establecidas; a partir de unos temas, unas preguntas y criterios que delimiten el alcance de la actividad; revisiones de tema y revisiones sistemáticas; recopilación de datos; búsqueda de fuentes confiables; método descriptivo y método exploratorio (investigación). Para búsqueda de bibliografía científica se mencionó el uso de bases de datos financiadas por la universidad, buscadores alternos, fuentes de acceso libre de pago, bibliotecas, archivos y convenios interinstitucionales.

TABLA 5. FRECUENCIA A3. APROPIACIÓN DE METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN Y BÚSQUEDAS DE BIBLIOGRAFÍA CIENTÍFICA INTERNACIONAL:

Participación de espacios de formación respecto a metodologías de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional	Sí – 45 %	No – 55 %	
Uso de metodologías de investigación y búsquedas de bibliografía científica internacional	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo – 30 %	En algunas ocasiones – 35 %	Nunca – 35 %

Como se ha planteado desde el inicio del artículo, la inclusión de las dimensiones de internacionalización e interculturalidad del currículo son fundamentales hoy día en la formación de pregrado y posgrado de la EIB, entre muchas razones, por las potencialidades que estas tienen en relación con la comprensión global de las disciplinas científicas y la ciudadanía global. Al respecto, la Tabla 6 deja ver que el pensamiento crítico y análisis comparativo en el ámbito internacional es una de las variables que se viene fortaleciendo en la comunidad académica y, a pesar de algunas deficiencias en aspectos como

el uso de metodologías o el conocimiento de otras lenguas, no necesariamente afecta o interfiere con la codificación, inferencia, extrapolación y aplicación de pensamiento crítico y análisis comparativo en el ámbito internacional.

Así mismo, en relación con la motivación de los estudiantes detrás de la comprensión intercultural de las problemáticas locales y globales, cuyos resultados se condensan en la Tabla 7; su capacidad para analizar problemáticas desde ámbitos interdisciplinarios y la posibilidad de propiciar la construcción colectiva del conocimiento mediante el contacto directo con redes de expertos internacionales. Aun cuando el conocimiento de otras lenguas (A7) es limitado, la apropiación de metodologías de investigación y búsquedas de bibliografía científica internacional (A3), así como la capacidad para aplicar el pensamiento crítico y análisis comparativo en el ámbito internacional (A4) y la capacidad de análisis de problemáticas desde ámbitos interdisciplinarios (A6), permite el examen detallado de problemáticas locales y globales. No obstante, el punto anterior no se refleja en la producción de conocimiento colectivo alrededor de problemáticas locales y globales, mediante el contacto directo con redes de expertos internacionales. Lo anterior puede deberse a que la participación en espacios de formación, la identificación y el uso alrededor de metodologías de investigación y búsquedas de bibliografía científica internacional, es también insuficiente, tal como se muestra en los resultados del aspecto del desempeño A3, sobre apropiación de metodologías de investigación y búsquedas de bibliografía científica internacional.

TABLA 6. FRECUENCIA A4. PENSAMIENTO CRÍTICO Y ANÁLISIS COMPARATIVO EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL.

Reúne conocimientos, de forma ordenada, de un tema académico o problema a nivel internacional	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo – 55 %	En algunas ocasiones – 25 %	Nunca – 20 %
Extrae juicios o conclusiones a partir de hechos, proposiciones o principios, sean generales o particulares de temas académicos o problemas internacionales	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo – 55 %	En algunas ocasiones – 30 %	Nunca – 15 %
Obtiene o extrae conclusiones a partir de datos de temas académicos o problemas internacionales que permiten la generación de hipótesis	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo – 45 %	En algunas ocasiones – 35 %	Nunca – 20 %
Empleo las conclusiones o hipótesis de temas académicos o problema internacionales para fines académicos	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo – 55 %	En algunas ocasiones – 25 %	Nunca – 20 %

TABLA 7. FRECUENCIA A5. COMPRENSIÓN INTERCULTURAL DE LAS PROBLEMÁTICAS LOCALES Y GLOBALES.

Examinar detalladamente problemáticas locales y globales, separando o considerando por separado sus partes, para conocer sus características o cualidades, o su estado y extraer conclusiones	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo – 50 %	En algunas ocasiones – 35 %	Nunca – 15 %
Produce conocimiento colectivo alrededor de problemáticas locales y globales mediante el contacto directo con redes de expertos internacionales.	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo – 30 %	En algunas ocasiones – 20 %	Nunca – 50 %

La capacidad de análisis de problemáticas desde ámbitos interdisciplinarios, cuyos resultados son presentados en la Tabla 8, se refiere al uso de contenidos o enfoques como: ejemplos, discusión de temas y estudios de casos internacionales, evaluación basada en temas internacionales o visitas al extranjero. Y al examen de problemáticas disciplinares recurriendo a ámbitos interdisciplinares. En cuanto a si se sirven de contenidos o enfoques como: ejemplos, discusión de temas y estudios de casos internacionales, evaluación basada en temas internacionales o visitas al extranjero para examinar problemáticas disciplinares desde ámbitos interdisciplinarios. Lo anterior, corresponde también a los resultados que se muestran en el aspecto del desempeño A1, sobre interacción y cooperación con comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo, específicamente la vinculación con redes de trabajo o cooperación de disciplinas diferentes a la bibliotecología y las ciencias de la información y A5, sobre comprensión intercultural de las problemáticas locales y globales.

En la Tabla 8 también se examinan problemáticas disciplinares recurriendo a ámbitos interdisciplinares, lo cual contrasta con la utilización de contenidos o enfoques como: ejemplos, discusión de temas y estudios de casos internacionales, evaluación basada en temas internacionales o visitas al extranjero para examinar problemáticas disciplinares desde ámbitos interdisciplinarios, del punto anterior.

Ahora bien, en relación con el ‘Plurilingüismo’ y su evaluación, presentados en la Tabla 9, encontramos que los resultados en su inclusión y vivencia en el proceso formativo pueden corresponder a los bajos indicadores de bilingüismo en el país y en la Universidad de Antioquia, a pesar de programas como PIFLE, multilingüe, entre otros espacios, promovidos por la Escuela de Idiomas y la Dirección de Relaciones Internacionales. Esto se convierte entonces en una deficiencia y limitación en cuanto al establecimiento de comunicación con expertos académicos en otros idiomas, pero también en cuanto a elementos, la interacción y cooperación con comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo (A1) y la comprensión intercultural de las problemáticas locales y globales (A5).

Finalmente, en la Tabla 10, se presentan los resultados del último aspecto evaluado referente al uso de plataformas y métodos de investigación actuales, al servicio de los estudiantes y entendidos como herramientas de enseñanza-aprendizaje, que pueden ser implementados como estrategia de internacionalización de los currículos. Los resultados presentes en la Tabla 10, dejan ver qué comunidad académica de la EIB ha afianzado sus esfuerzos en cuanto a la investigación como función misional de la Universidad de Antioquia. Esto en correspondencia con los resultados de los aspectos del desempeño A2, Internacionalización de los cursos/asignaturas - Uso de entornos educativos de libre acceso y A3, Apropiación de metodologías de investigación y búsquedas de bibliografía científica internacional, por ejemplo.

TABLA 8. FRECUENCIA A6. CAPACIDAD DE ANÁLISIS DE PROBLEMÁTICAS DESDE ÁMBITOS INTERDISCIPLINARIOS.

Se sirve de contenidos o enfoques como: ejemplos, discusión de temas y estudios de casos internacionales, evaluación basada en temas internacionales o visitas al extranjero para examinar problemáticas disciplinares desde ámbitos interdisciplinarios	Sí - 66.7 %	No - 33.3 %	
Examina problemáticas disciplinares recurriendo a ámbitos interdisciplinarios	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo - 35 %	En algunas ocasiones - 40 %	Nunca - 25 %

TABLA 9. FRECUENCIA A7. PLURILINGÜISMO.

Tiene conocimientos de más de una lengua	Sí - 35 %	No - 65 %	
Establece comunicación con expertos académicos en otros idiomas	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo - 10 %	En algunas ocasiones - 10 %	Nunca - 80 %
Uso de lenguas diferentes al español en el marco de su formación académica	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo - 30 %	En algunas ocasiones - 30 %	Nunca - 40 %
Aproximación a comunidades diversas culturas independientes a pesar de sus diferencias lingüísticas	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo - 25 %	En algunas ocasiones - 30 %	Nunca - 45 %

TABLA 10. FRECUENCIA A8. USO DE PLATAFORMAS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN ACTUALES:

Conocimiento de plataformas y métodos de investigación	Sí - 75 %	No - 25 %	
Acceso a plataformas y métodos de investigación en el marco de sus cursos académicos	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo - 40 %	En algunas ocasiones - 30 %	Nunca - 30 %
Uso de plataformas y métodos de investigación en el marco de sus cursos académicos	Todo el tiempo o la mayor parte del tiempo - 40 %	En algunas ocasiones - 30 %	Nunca - 30 %

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En términos generales puede mencionarse que la EIB tiene diversas fortalezas y debilidades en la implementación de contenidos y estrategias didácticas sobre internacionalización e interculturalidad. A través de este proyecto piloto, inicia un proceso académico y sistemático para la inclusión de las dimensiones de internacionalización e interculturalidad en los currículos de los programas de pregrado y posgrado, con incidencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los niveles macro y meso curriculares. De ahí que, en principio, se propongan diversas estrategias, de acuerdo con los diferentes aspectos del desempeño evaluados.

La creación de una agenda de investigación y redes de trabajo cooperativo entre la EIB e instituciones y centros de investigación internacionales que permita la participación tanto de docentes como de estudiantes de pregrado y posgrado promovería el desarrollo de los procesos de interacción y cooperación con comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo; no obstante, otras estrategias como expertos y profesores invitados internacionales a cursos y eventos académicos de la EIB también podrían apoyar en este propósito, así como el fortalecimiento de las redes académicas de intercambio de estudiantes y profesores de pregrado y posgrado, tanto para procesos formativos como investigativos. Lo anterior también amerita la armonización de los currículos de formación continuada y extracurriculares alrededor del uso de entornos educativos de libre acceso, así como su uso extensivo desde las distintas asignaturas de los currículos, donde los docentes tanto de planta como de cátedra hagan uso de estos entornos y herramientas en sus clases, talleres y otras actividades, como estrategia didáctica y de evaluación.

El uso extensivo de textos académicos en el aula de clases sobre metodologías de investigación y la búsqueda de información científica en otros idiomas, así como la inclusión de ejercicios de análisis comparativos sobre aspectos disciplinares de las ciencias de la información, las metodologías, entre otros, dentro de los programas de pregrado y posgrado de la EIB, podría redundar también en un mayor alcance del pensamiento crítico en el ámbito internacional.

La creación de la asignatura Ciencias de la información comparadas, en la que se aborden realidades disciplinares de distintas regiones del mundo como manifestaciones análogas de la teoría y práctica profesional en Colombia y particularmente en la EIB, ayudaría a trazar vínculos o relaciones entre ellas y con otras áreas del conocimiento y disciplinas.

La creación de una agenda de investigación comunitaria, que permita la participación de docentes y estudiantes en contextos locales como los comunitarios,

barriales, rurales, étnicos, entre otros, y en la que participen activamente miembros de las comunidades, puede también fortalecer la comprensión intercultural de las problemáticas locales.

El diseño del curso electivo *Globalización e interculturalidad*, por ejemplo, podría fortalecer, a su vez, la comprensión de la interculturalidad de manera crítica y holística, en tanto puede servir de marco para el desarrollo de nuevos espacios de formación para la comprensión crítica de las tensiones interculturales que se crean en los distintos contextos globales y locales, que puedan, incluso, promover la movilización política y la búsqueda de una construcción colectiva de perspectiva intercultural de la EIB y de la Universidad, que pondere el entendimiento mutuo y la colaboración, la creación de espacios de producción y circulación de pensamiento crítico por sobre las dinámicas del mercado.

La inclusión de ejercicios de análisis de problemáticas desde ámbitos interdisciplinarios sobre aspectos disciplinares de las ciencias de la información, metodologías, entre otros, dentro de las asignaturas de los programas de pregrado y posgrado de la EIB, podría redundar también en un mayor alcance en el abordaje de problemáticas interdisciplinariamente; lo mismo sucedería con la inclusión de asignaturas tanto teóricas como prácticas de otras áreas del conocimiento, así como la creación de redes de trabajo cooperativo, líneas de investigación, semilleros y grupos de estudios interdisciplinarios.

Otra estrategia sería fortalecer la capacidad de lectura, comprensión, escucha y habla para el caso del inglés, especialmente en estudiantes de pregrado a través de la articulación de estrategias de internacionalización e interculturalidad como clases espejo, COIL, invitados internacionales, entre otros. Sin embargo, también es fundamental no perder de vista la necesidad de una perspectiva y política plurilingüística que, para el caso de las ciencias de la información, nos llama al trabajo de lenguas como portugués, francés y alemán.

En cuanto a la identificación, acceso y uso de plataformas y métodos de investigación actuales al servicio de los estudiantes y entendidos como herramientas de enseñanza-aprendizaje, que pueden ser implementados como estrategia de internacionalización de los currículos, se recomienda también su uso extensivo desde las distintas asignaturas de los currículos, donde los docentes tanto de planta como de cátedra hagan uso de plataformas y métodos de investigación actuales como estrategia didáctica y de evaluación.

Por último, la inclusión de las dimensiones de internacionalización y la interculturalidad en el currículo, en todos sus niveles, debería tener varias finalidades, entre ellas, la adquisición de un conjunto de capacidades y habilidades para el

ejercicio profesional e investigativo. Por eso, es necesario indagar en la implementación de contenidos y las estrategias pedagógicas; además, se trata de la construcción colectiva de un proyecto educativo que reconozca las implicaciones de los supuestos ontológicos que determinan el corpus de interpretaciones sobre las disciplinas académicas, en este caso la bibliotecología y la archivística, en general el campo de las ciencias de la información y los saberes que estas aplican, tanto en contextos globales como locales.

Lo anterior nos convoca a la descolonización del conocimiento dentro del aula de clase, la integración de otros saberes, tanto locales como globales en los programas de curso. Se ve, en últimas, como una bisagra entre culturas, con la posibilidad redundar sobre la capacidad para interpretar el entramado sociocultural, que determina las relaciones de poder, en la educación superior, en la participación colectiva y en la acción social.

REFERENCIAS

- Acuerdo 02 de 2020. [del Consejo Nacional de Educación Superior]. Consejo Nacional de Educación Superior de Bogotá. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad (1 de julio de 2020).
- Decreto 1330 del 2019. [Ministerio de Educación Nacional]. República de Colombia. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación (25 de julio de 2019).
- Escuela Interamericana de Bibliotecología. (2021). *Plan de Acción 2021-2024: Una apuesta por la calidad, el diálogo, la visibilidad y la innovación en la educación*. Universidad de Antioquia. <https://es.scribd.com/document/560607419/Plan-Accion-EIB-2021-2024>
- González, E. M., Garcés, M., Galindo, L., García, L. Giralgo, S. E., Múnera, M., Hurtado, A. y Rodríguez, C. C. (2021). *Lineamientos institucionales internacionalización del currículo*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Madera, I. (6 - 8 de octubre del 20052005). “Un nuevo paradigma educativo: la internacionalización del currículum en la era global” *Cuarto encuentro de Educación y Pensamiento*. Universidad APEC, República Dominicana.
- Secretaría de Educación de Antioquia. (2020). *Guía orientativa para la actualización y gestión del PEI*. Medellín: Fondo Editorial Gobernación de Antioquia.
- Walsh, C. (2007). *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. El giro decolonial. Reflexiones*

para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Central IESCO.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.* Quito: Abya-Yala.

ANEXOS

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES EN LAS ASIGNATURAS DE PREGRADO Y POSGRADO EN LAS QUE SE IMPLEMENTAN LAS DIMENSIONES DE INTERNACIONALIZACIÓN Y/O INTERCULTURALIDAD.

ANEXO I. ASPECTO I. INTERACCIÓN Y COOPERACIÓN CON COMUNIDADES ACADÉMICAS Y DE INVESTIGACIÓN ALREDEDOR DEL MUNDO.

CRITERIOS DEL ASPECTO DEL DESEMPEÑO	NIVELES	ESCALA DE VALORACIÓN			
		MUY BUENO	BUENO	ACEPTABLE	DEFICIENTE
Comunicación, clara, directa y precisa	Frecuencia	Todo el tiempo el estudiante interactúa y coopera con comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo.	La mayor parte del tiempo el estudiante interactúa y coopera con comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo.	En algunas ocasiones el estudiante interactúa y coopera con comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo.	El estudiante nunca interactúa y coopera con comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo.
	Diversidad	El estudiante interactúa y coopera con múltiples comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo.	El estudiante interactúa y coopera con algunas comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo.	El estudiante escasamente interactúa y coopera con comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo.	El estudiante no interactúa y coopera con comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo.
Intercambio sensato, claro y argumentado respecto a las temáticas que trabaja con las redes	Apropiación	El estudiante interactúa y coopera excelentemente con comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo.	El estudiante interactúa y coopera de manera sobresaliente con comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo.	El estudiante interactúa y coopera de manera aceptable con comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo.	El estudiante interactúa y coopera de manera insuficiente con comunidades académicas y de investigación alrededor del mundo.

ANEXO 2. ASPECTO 2. USO DE ENTORNOS EDUCATIVOS DE LIBRE ACCESO.

CRITERIOS DEL ASPECTO DEL DESEMPEÑO	NIVELES	ESCALA DE VALORACIÓN			
		MUY BUENO	BUENO	ACEPTABLE	DEFICIENTE
Identificación, acceso y uso de recursos educativos libres, teniendo en cuenta que sean de calidad	Frecuencia	El estudiante todo el tiempo hace uso de entornos educativos de libre acceso como herramientas de enseñanza-aprendizaje.	La mayor parte del tiempo el estudiante todo el tiempo hace uso de entornos educativos de libre acceso como herramientas de enseñanza-aprendizaje.	En algunas ocasiones el estudiante hace uso de entornos educativos de libre acceso como herramientas de enseñanza-aprendizaje.	El estudiante nunca hace uso de entornos educativos de libre acceso como herramientas de enseñanza-aprendizaje.
	Diversidad	El estudiante hace uso de múltiples entornos educativos de libre acceso como herramientas de enseñanza-aprendizaje.	El estudiante hace uso de algunos entornos educativos de libre acceso como herramientas de enseñanza-aprendizaje.	El estudiante escasamente hace uso de entornos educativos de libre acceso como herramientas de enseñanza-aprendizaje.	El estudiante no hace uso de entornos educativos de libre acceso como herramientas de enseñanza-aprendizaje.
	Apropiación	El estudiante hace un uso excelente de entornos educativos de libre acceso como herramientas de enseñanza-aprendizaje.	El estudiante hace un uso sobresaliente de entornos educativos de libre acceso como herramientas de enseñanza-aprendizaje.	El estudiante hace un uso aceptable de entornos educativos de libre acceso como herramientas de enseñanza-aprendizaje.	El estudiante hace un uso deficiente de entornos educativos de libre acceso como herramientas de enseñanza-aprendizaje.

ANEXO 3. ASPECTO 3. APROPIACIÓN DE METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN Y BÚSQUEDAS DE BIBLIOGRAFÍA CIENTÍFICA INTERNACIONAL

	NIVELES	ESCALA DE VALORACIÓN			
		MUY BUENO	BUENO	ACEPTABLE	DEFICIENTE
Frecuencia	El estudiante todo el tiempo hace uso de elementos metodológicos de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	La mayor parte del tiempo el estudiante hace uso de elementos metodológicos de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	En algunas ocasiones el estudiante hace uso de elementos metodológicos de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	El estudiante nunca hace uso de elementos metodológicos de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	

NIVELES	ESCALA DE VALORACIÓN			
	MUY BUENO	BUENO	ACEPTABLE	DEFICIENTE
Diversidad	El estudiante hace uso de múltiples elementos metodológicos de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	El estudiante hace uso de algunos elementos metodológicos de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	El estudiante escasamente hace uso de elementos metodológicos de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	El estudiante no hace uso de elementos metodológicos de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.
Apropiación	El estudiante hace un excelente uso de elementos metodológicos de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	El estudiante hace un sobresaliente uso de elementos metodológicos de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	El estudiante hace un uso aceptable de elementos metodológicos de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	El estudiante hace un uso deficiente de elementos metodológicos de investigación y búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.

ANEXO 4. ASPECTO 4. PENSAMIENTO CRÍTICO Y ANÁLISIS COMPARATIVO EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL CIENTÍFICA INTERNACIONAL

CRITERIOS DEL ASPECTO DEL DESEMPEÑO	NIVELES	ESCALA DE VALORACIÓN			
		MUY BUENO	BUENO	ACEPTABLE	DEFICIENTE
Análisis histórico y teórico de las realidades a las cuales nos enfrentamos	Frecuencia	El estudiante todo el tiempo reflexiona de manera crítica situaciones de orden académico en el ámbito internacional haciendo uso del análisis comparativo.	La mayor parte del tiempo el estudiante reflexiona de manera crítica situaciones de orden académico en el ámbito internacional haciendo uso del análisis comparativo.	En algunas ocasiones el estudiante reflexiona de manera crítica situaciones de orden académico en el ámbito internacional haciendo uso del análisis comparativo.	El estudiante nunca reflexiona de manera crítica situaciones de orden académico en el ámbito internacional haciendo uso del análisis comparativo.
	Diversidad	El estudiante reflexiona de manera crítica múltiples situaciones de orden académico en el ámbito internacional haciendo uso del análisis comparativo	El estudiante reflexiona de manera crítica algunas situaciones de orden académico en el ámbito internacional haciendo uso del análisis comparativo	El estudiante escasamente reflexiona de manera crítica situaciones de orden académico en el ámbito internacional haciendo uso del análisis comparativo	El estudiante no reflexiona de manera crítica situaciones de orden académico en el ámbito internacional haciendo uso del análisis comparativo

CRITERIOS DEL ASPECTO DEL DESEMPEÑO	NIVELES	ESCALA DE VALORACIÓN			
		MUY BUENO	BUENO	ACEPTABLE	DEFICIENTE
Reconocimiento de las instancias a partir de las cuales se puede hacer la comparación	Apropiación	El estudiante reflexiona con excelencia situaciones de orden académico en el ámbito internacional haciendo uso del análisis comparativo y de pensamiento crítico.	El estudiante reflexiona de manera sobresaliente situaciones de orden académico en el ámbito internacional haciendo uso del análisis comparativo y de pensamiento crítico.	El estudiante reflexiona aceptablemente situaciones de orden académico en el ámbito internacional haciendo uso del análisis comparativo y de pensamiento crítico.	El estudiante no reflexiona con situaciones de orden académico en el ámbito internacional haciendo uso del análisis comparativo y de pensamiento crítico.

ANEXO 5. ASPECTO 5. COMPRENSIÓN INTERCULTURAL DE LAS PROBLEMÁTICAS LOCALES Y GLOBALES.

NIVELES	ESCALA DE VALORACIÓN			
	MUY BUENO	BUENO	ACEPTABLE	DEFICIENTE
Frecuencia	El estudiante todo el tiempo comprende problemáticas locales y globales bajo un enfoque intercultural.	La mayor parte del tiempo el estudiante comprende problemáticas locales y globales bajo un enfoque intercultural.	En algunas ocasiones el estudiante comprende problemáticas locales y globales bajo un enfoque intercultural.	El estudiante nunca comprende problemáticas locales y globales bajo un enfoque intercultural.
Diversidad	El estudiante comprende múltiples problemáticas locales y globales bajo un enfoque intercultural.	El estudiante comprende algunas problemáticas locales y globales bajo un enfoque intercultural.	El estudiante escasamente comprende problemáticas locales y globales bajo un enfoque intercultural.	El estudiante no comprende problemáticas locales y globales bajo un enfoque intercultural.
Apropiación	El estudiante comprende excelentemente problemáticas locales y globales bajo un enfoque intercultural.	El estudiante comprende de modo sobresaliente problemáticas locales y globales bajo un enfoque intercultural.	El estudiante comprende de modo aceptable problemáticas locales y globales bajo un enfoque intercultural.	El estudiante comprende de modo insuficiente problemáticas locales y globales bajo un enfoque intercultural.
Frecuencia	El estudiante todo el tiempo se interesa en la construcción colectiva del conocimiento mediante el contacto con redes de expertos internacionales.	La mayor parte del tiempo el estudiante se interesa en la construcción colectiva del conocimiento mediante el contacto con redes de expertos internacionales.	En algunas ocasiones el estudiante se interesa en la construcción colectiva del conocimiento mediante el contacto con redes de expertos internacionales.	El estudiante nunca se interesa en la construcción colectiva del conocimiento mediante el contacto con redes de expertos internacionales.

NIVELES	ESCALA DE VALORACIÓN			
	MUY BUENO	BUENO	ACEPTABLE	DEFICIENTE
Diversidad	el estudiante se interesa en la construcción colectiva del conocimiento mediante el contacto con múltiples redes de expertos internacionales.	el estudiante se interesa en la construcción colectiva del conocimiento mediante el contacto con algunas redes de expertos internacionales.	el estudiante escasamente se interesa en la construcción colectiva del conocimiento mediante el contacto con redes de expertos internacionales.	el estudiante no se interesa en la construcción colectiva del conocimiento mediante el contacto con redes de expertos internacionales.
Apropiación	Es de excelencia el conocimiento construido por el estudiante mediante el contacto con redes de expertos internacionales.	Es sobresaliente el conocimiento construido por el estudiante mediante el contacto con redes de expertos internacionales.	Es de aceptable el conocimiento construido por el estudiante mediante el contacto con redes de expertos internacionales.	Es insuficiente el conocimiento construido por el estudiante mediante el contacto con redes de expertos internacionales.

ANEXO 6. ASPECTO 6. CAPACIDAD DE ANÁLISIS DE PROBLEMÁTICAS DESDE ÁMBITOS INTERDISCIPLINARIOS.

NIVELES	ESCALA DE VALORACIÓN			
	MUY BUENO	BUENO	ACEPTABLE	DEFICIENTE
Frecuencia	El estudiante todo el tiempo analiza problemáticas locales y globales desde ámbitos interdisciplinarios.	La mayor parte del tiempo el estudiante analiza problemáticas locales y globales desde ámbitos interdisciplinarios.	En algunas ocasiones el estudiante analiza problemáticas locales y globales desde ámbitos interdisciplinarios.	El estudiante nunca analiza problemáticas locales y globales desde ámbitos interdisciplinarios.
Diversidad	El estudiante analiza múltiples problemáticas locales y globales desde ámbitos interdisciplinarios.	El estudiante analiza algunas problemáticas locales y globales desde ámbitos interdisciplinarios.	El estudiante escasamente analiza problemáticas locales y globales desde ámbitos interdisciplinarios.	El estudiante no analiza problemáticas locales y globales desde ámbitos interdisciplinarios.
Apropiación	El estudiante analiza con excelencia problemáticas locales y globales desde ámbitos interdisciplinarios.	Es sobresaliente el análisis que el estudiante realiza a problemáticas locales y globales desde ámbitos interdisciplinarios.	Es aceptable el análisis que el estudiante realiza a problemáticas locales y globales desde ámbitos interdisciplinarios.	Es deficiente el análisis que el estudiante realiza a problemáticas locales y globales desde ámbitos interdisciplinarios.

ANEXO 7. ASPECTO 7. PLURILINGÜISMO.

NIVELES	ESCALA DE VALORACIÓN			
	MUY BUENO	BUENO	ACEPTABLE	DEFICIENTE
Frecuencia	El estudiante desarrolla competencias lingüísticas para la comunicación en el ámbito académico.	La mayor parte del tiempo el estudiante desarrolla competencias lingüísticas para la comunicación en el ámbito académico.	En algunas ocasiones el estudiante desarrolla competencias lingüísticas para la comunicación en el ámbito académico.	El estudiante nunca se interesa por desarrollar competencias lingüísticas para la comunicación en el ámbito académico.
Diversidad	El estudiante se interesa por desarrollar múltiples competencias lingüísticas para la comunicación en el ámbito académico.	El estudiante se interesa por desarrollar algunas competencias lingüísticas para la comunicación en el ámbito académico.	El estudiante escasamente se interesa por desarrollar competencias lingüísticas para la comunicación en el ámbito académico.	El estudiante no se interesa por desarrollar competencias lingüísticas para la comunicación en el ámbito académico.
Apropiación	El estudiante desarrolla excelentes competencias lingüísticas para la comunicación en el ámbito académico.	El estudiante desarrolla buenas competencias lingüísticas para la comunicación en el ámbito académico.	El estudiante desarrolla aceptables competencias lingüísticas para la comunicación en el ámbito académico.	Son deficientes las competencias lingüísticas para la comunicación en el ámbito académico.
Frecuencia	El estudiante todo el tiempo se acerca a los conocimientos y saberes de diversas culturas a pesar de sus diferencias lingüísticas.	La mayor parte del tiempo el estudiante se acerca a los conocimientos y saberes de diversas culturas a pesar de sus diferencias lingüísticas.	En algunas ocasiones el estudiante se acerca a los conocimientos y saberes de diversas culturas a pesar de sus diferencias lingüísticas.	El estudiante nunca se acerca a los conocimientos y saberes de diversas culturas a pesar de sus diferencias lingüísticas.
Diversidad	El estudiante se acerca a múltiples conocimientos y saberes de diversas culturas a pesar de sus diferencias lingüísticas.	El estudiante se acerca a algunos conocimientos y saberes de diversas culturas a pesar de sus diferencias lingüísticas.	El estudiante escasamente se acerca a conocimientos y saberes de diversas culturas a pesar de sus diferencias lingüísticas.	El estudiante no se acerca a conocimientos y saberes de diversas culturas a pesar de sus diferencias lingüísticas.
Apropiación	El estudiante desarrolla excelentes conocimientos y saberes de diversas culturas a pesar de sus diferencias lingüísticas.	El estudiante desarrolla buenos conocimientos y saberes de diversas culturas a pesar de sus diferencias lingüísticas.	El estudiante desarrolla aceptables conocimientos y saberes de diversas culturas a pesar de sus diferencias lingüísticas.	El estudiante posee deficientes conocimientos y saberes de diversas culturas a pesar de sus diferencias lingüísticas.

ANEXO 8. ASPECTO 8. USO DE PLATAFORMAS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN ACTUALES.

NIVELES	ESCALA DE VALORACIÓN			
	MUY BUENO	BUENO	ACEPTABLE	DEFICIENTE
Frecuencia	El estudiante todo el tiempo aprovecha los elementos metodológicos de investigación y la búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	La mayor parte del tiempo el estudiante aprovecha los elementos metodológicos de investigación y la búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	En algunas ocasiones el estudiante aprovecha los elementos metodológicos de investigación y la búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	El estudiante nunca aprovecha los elementos metodológicos de investigación y la búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.
Diversidad	El estudiante aprovecha múltiples elementos metodológicos de investigación y de búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	El estudiante aprovecha algunos elementos metodológicos de investigación y de búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	El estudiante aprovecha escasos elementos metodológicos de investigación y de búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	El estudiante no aprovecha elementos metodológicos de investigación y de búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.
Apropiación	El estudiante hace excelente uso de los elementos metodológicos de investigación y la búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	El estudiante hace buen uso de los elementos metodológicos de investigación y la búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	El estudiante hace uso aceptable de los elementos metodológicos de investigación y la búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.	El estudiante hace deficiente uso de los elementos metodológicos de investigación y la búsqueda de bibliografía científica internacional sobre temas concretos.

Conectar con el cuerpo y la sabiduría interna: análisis de vivencias sobre la Violencia Obstétrica y la sanación colectiva en San Pedro Cholula, Puebla

Connecting with the body and inner wisdom: analysis of experiences about Obstetric Violence and collective healing in San Pedro Cholula, Puebla

Danaé Itzel Ramírez Arjona 

Universidad Iberoamericana Puebla, México
ramarj.danae@gmail.com

Recibido: 22 abril 2024 / Aceptado: 16 mayo 2024

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar una apropiación social del conocimiento generado dentro de los círculos de apoyo durante el embarazo en San Pedro Cholula, Puebla, sobre la violencia obstétrica y su sanación colectiva entre las asistentes, entendiendo la construcción del conocimiento como algo que emerge de la sociedad, sus códigos y sistemas. La violencia obstétrica ha permanecido invisibilizada bajo el discurso médico hegemónico occidental, que impone la figura jerárquica del obstetra sobre los sentimientos y pensamientos de las mujeres embarazadas. Al seguir categorizando a las mujeres como simples usuarias de los servicios de salud, se les priva de voz y autoridad sobre sus cuerpos. Colaborando con madres y parteras, compartiendo conocimientos rescatados con aquellos que desconocen el embarazo, el parto, la violencia obstétrica y las alternativas dentro del sistema médico hegemónico, el estudio evoluciona, profundizando en los significados de las subjetividades individuales y colectivas.

Palabras clave: acciones colectivas, biopolítica, embarazo, maternidad, medicalización, salud reproductiva, violencia de género

ABSTRACT

This article aims to present a social appropriation of the knowledge generated within the support circles during pregnancy in San Pedro Cholula, Puebla, about obstetric violence and its collective healing among the attendees, understanding the construction of knowledge as something that emerges from society, its codes and systems. Obstetric violence has remained invisible under the hegemonic Western medical discourse,

which imposes the hierarchical figure of the obstetrician on the feelings and thoughts of pregnant women. By continuing to categorize women as simple users of health services, they are deprived of voice and authority over their bodies. Collaborating with mothers and midwives, sharing rescued knowledge with those who are unaware of pregnancy, childbirth, obstetric violence and the alternatives within the hegemonic medical system, the study evolves, delving into the meanings of individual and collective subjectivities.

KEYWORDS: *collective actions, biopolitics, pregnancy, motherhood, medicalization, reproductive health, gender violence*

INTRODUCCIÓN

El silencio que envuelve el momento del parto y el período de posparto ha sido una sombra persistente en el discurso sobre la maternidad. Se ha tejido un velo romántico en torno a estos eventos, eclipsando la realidad de la violencia obstétrica, esa serie de actos o negligencias que afectan el cuerpo y los procesos reproductivos de las mujeres. Este fenómeno, enraizado en conductas deshumanizadas y una medicalización injustificada, ha dejado a muchas mujeres embarazadas resistiendo y redefiniendo —desde— el concepto de maternidad, sin comprender qué esperar durante el parto vaginal o la cesárea. Esta investigación busca ser una plataforma que permita exponer los diálogos y experiencias de vida en los senderos de la experiencia materna.

Por mucho tiempo se ha visto a la maternidad como tarea primordial, vital y casi única de las mujeres, y por el contrario el disfrute y práctica informada de su sexualidad se ha señalado, tachado y menospreciado dentro de la visión tradicional de una sociedad que margina y controla los cuerpos femeninos si no son para el disfrute y/o consumo masculino. Ha permeado la idea del sacrificio, sufrimiento y dolor para las mujeres que trae consigo la labor de parto, y eso compromete prácticas y actitudes médicas que impactan negativamente en la salud de las usuarias.

Las mujeres pacientes de las instituciones de salud públicas y privadas tienen el derecho de practicar su sexualidad libre y plenamente, apropiándose y defendiendo sus cuerpos en materia de salud sexual y reproductiva, así como el poder reclamar una atención médica de calidad por parte de los servicios de salud, sin recibir ningún tipo de discriminación, violencia o negligencia por parte de las instituciones de salud públicas y privadas.

El reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos como parte vital de los derechos humanos marca un avance en la conceptualización de los derechos

individuales y sociales. Nuevamente, el reconocer estos derechos marca una enorme diferencia en la toma de decisiones en igualdad de condiciones sobre la sexualidad y reproducción, que, si bien es un derecho reconocido a hombres y mujeres, presenta complicaciones a la hora de su aplicación, pues las relaciones de poder heteropatriarcales entre los géneros son un obstáculo para que las mujeres puedan ejercer este derecho.

A través de una colaboración con las madres y parteras de un círculo de acompañamiento situado en San Pedro Cholula Puebla, esta investigación se sumerge en los testimonios y sentipensares de aquellas quienes han transitado por el embarazo y el parto. Su objetivo no solo es compartir saberes rescatados, sino también arrojar luz sobre la violencia obstétrica, la posible prevención de esta y explorar alternativas dentro del sistema médico hegemónico. En un contexto marcado por la pandemia de COVID-19, esta investigación busca centrar su atención en las experiencias de las mujeres y las parteras, explorando el significado que otorgan a la violencia obstétrica y cómo los testimonios compartidos y las acciones colectivas han brindado apoyo en un mar de incertidumbre.

Con la distopía literaria de Margaret Atwood en *El cuento de la criada* como fuente de inspiración, en este trabajo se busca conectar los hilos contra la invisibilidad y la opresión, entre una sociedad heteropatriarcal que continúa reduciendo a las mujeres a meros cuerpos gestantes y la realidad de la violencia obstétrica. Desde esta perspectiva, se cuestiona la supervisión patriarcal que limita la autonomía de las madres sobre sus propios cuerpos.

A través de entrevistas profundas y el análisis de testimonios, esta investigación devela las múltiples facetas de la violencia obstétrica y el papel crucial de los círculos de acompañamiento liderados por parteras. En un mundo donde la maternidad ha sido romantizada y codificada en estereotipos y roles de género, este trabajo busca redefinir el paradigma, reconociendo la complejidad y la diversidad de las experiencias maternas.

LA VIOLENCIA OBSTÉTRICA COMO EJERCICIO HETEROPATRIARCAL DE CONTROL SOBRE EL CUERPO

Las violencias de género contra las mujeres constituyen una violación a los derechos humanos reconocidos en instrumentos internacionales como la Convención Belém do Pará, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación en contra de la Mujer (CEDAW). A nivel nacional, en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) se menciona la

violencia de género como “cualquier acción u omisión que, con motivo de su género, les cause daño físico, psicológico, económico, patrimonial, sexual, obstétrico o la muerte” (2019, p. 9).

Heleieth Saffioti (2018) puntualiza la violencia de género como parte de un ejercicio heteropatriarcal¹ donde los hombres se ven con “el poder de determinar la conducta de las categorías sociales nombradas –mujeres, niños y adolescentes–, recibiendo autorización o, por lo menos, tolerancia de la sociedad para punir lo que se les presenta como desvío” (p. 585). “La ideología de género es insuficiente para garantizar la obediencia de las víctimas potenciales a los dictámenes del patriarca, teniendo este la necesidad de hacer uso de la violencia” (pp. 585-586).

De acuerdo con Marcela Lagarde (2016), la violencia contra las mujeres es de distinta índole y adquiere diferentes manifestaciones de acuerdo con quién la ejerce, contra qué tipo de mujer y en qué circunstancia ocurre. El entorno de la violencia contra la mujer es una constante reiteración de la supremacía masculina, del derecho de apropiación y uso de la mujer como objeto cuyo único fin es satisfacer la demanda del placer, Lagarde (2016) llama a esta idea “un ultraje de las mujeres en su intimidad, el daño erótico a su integridad como personas” (2016, p. 260).

La violencia obstétrica existe en las sociedades donde los valores heteronormados imperan, donde el control sobre el potencial reproductivo y la sexualidad de las mujeres se convierte en un aspecto clave para mantener a las mujeres en una posición subordinada. Es también un problema sistémico que aborda la violencia institucional, la violencia de género y la propia violencia obstétrica. Con personal médico no capacitado para brindar un buen trato a las usuarias y siendo parte de un sistema de privatización de la salud donde se ve a la paciente como un objeto prescindible, la desafección médica y el trato deshumanizado seguirán existiendo.

Sin embargo, Danubia Jardim y Celina Modena “consideran la violencia obstétrica (VO) como parte perteneciente a una cultura institucional enraizada, marcada por la banalización, invisibilidad y naturalización del fenómeno en el cotidiano asistencial” (2018, p. 8), por lo tanto, no ha recibido la misma cantidad de interés que otras formas de violencia contra las mujeres. Aunque en algunos marcos normativos sea mencionada y garantizada, como la CEDAW, la LGAMVLV, el Código Penal del Estado de Puebla o la Ley Estatal de Salud del

¹ Entendida como la interseccionalidad multidimensional de las estructuras de organización social heteronormativas que se dan fundamentalmente en y entre género y sexualidad (Ramajo, 2014, p. 2).

Estado de Puebla, es en la cotidianidad donde no se habla de ella y en muchos escenarios su existencia no es mencionada. En la mayoría de los casos, las mujeres violentadas pueden no identificar haber estado en una situación de violencia, ni percibir un mal trato, una actitud déspota o alguna acción negativa proveniente del personal médico, por no estar informadas acerca de la VO por las propias instituciones de salud. Lo anterior plantea que el sistema de salud público está en crisis, desbordado por la sobredemanda, una severa falta de infraestructura y una actitud heteronormada² por parte del Estado, que ha optado por el camino de la privatización de la salud y el control sobre los cuerpos.

La VO se presenta en instituciones de salud públicas o privadas que prestan servicios médicos obstétricos a pacientes antes, durante y después del proceso de parto. Sin embargo, son pocos los estados –Veracruz, Guerrero, Chiapas y Estado de México³– donde se ha legislado a favor de la protección de mujeres embarazadas y se ha tipificado como delito la agresión verbal, física y psicológica que puede sufrir una mujer embarazada. En Puebla, los artículos 343 Ter y 346 Bis del Código Penal del Estado Libre y Soberano de Puebla, condenan la esterilización sin consentimiento –con penas de diez a quince años de prisión– y el abandono a mujeres embarazadas –con hasta seis años de cárcel–.

En 2016, el sitio de la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (CONAVIM) la estableció como aquella que se genera con el maltrato que sufre la mujer embarazada al ser juzgada, atemorizada, humillada o lastimada física y psicológicamente. Se presenta en los lugares que prestan servicios médicos y se da en todas las esferas de la sociedad. Los siguientes son algunos actos constitutivos de violencia obstétrica: practicar el parto por cesárea existiendo las condiciones para realizar un parto natural, sin el consentimiento voluntario, expreso e informado de la mujer; obligar a parir acostada y/o inmovilizada; negar u obstaculizar la posibilidad de cargar y amamantar al bebé o la bebé inmediatamente al nacer; y no atender oportuna y eficazmente las emergencias obstétricas (CONAVIM, 2016).

Autores como Ahuja, Lezana, Valdez y Villanueva (2016) y Castro y Erviti (2014), plantean que esta problemática, esta modalidad de violencia, es triple

² Según Cathy J. Cohen (2005) la heteronormatividad es definida como la práctica y las instituciones que legitiman y privilegian la heterosexualidad y las relaciones heterosexuales como fundamentales y “naturales” dentro de la sociedad, también se ve implicado el rol de la sexualidad en las estructuras mayores de poder, cuestiones de raza, género y opresión de clase.

³ Al momento de desarrollo de esta investigación, entre los años 2019 y 2021.

pues constituye una expresión de violencia de género, de violación de los derechos humanos y también de una violencia institucional ejercida desde las instituciones de salud tanto públicas como privadas –aunque cabe notar que la mayoría de los casos de transgresión suceden en el sector público–.

La violencia obstétrica es una problemática que implica más que la propia violencia cometida por el personal médico contra una paciente embarazada; es un problema que emerge y funciona desde una manipulación por el propio Estado. Representa una historia de mecanización y control de los cuerpos femeninos, basada en la modernidad y los poderes fundamentales: Estado burgués, iglesia y ciencia médica. Involucra conceptos como la biopolítica en materia de la función del cuerpo femenino como un terreno político; la concientización de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres como base de conocimiento acerca del propio cuerpo; la ética del cuidado de y para las mujeres, que implica que la propia mujer deja su autocuidado relegado; la cultura de la prevención y la correspondiente situación de las políticas públicas en México en materia de salud reproductiva, sexual y obstétrica.

Se ha demostrado que los y las ginecologistas, las parteras y el personal médico que tiene una relación íntima y estrecha con el cuerpo y la sexualidad de las mujeres, son actores clave en la protección de los derechos básicos de las mujeres embarazadas, al poder brindar ayuda para facilitar el poder de decisión de ellas sobre su salud, su cuerpo y su vida sexual. Sin embargo, el papel que el Estado y distintas instituciones –como la educación universitaria, la salud y los hospitales, la jurídica, y una que tiene mucho peso en la historia de vida de cada persona: la familia– les ha otorgado, de autoridad técnico-científica y respaldados en las relaciones de poder y desigualdad entre las usuarias/mujeres, usan la autoridad para mantener la obediencia a las reglas, rompiendo con las interacciones humanas, lo que genera la fragilidad de los vínculos entre sus pacientes y la crisis de confianza en el cuidado que es prestado y lleva a la pérdida de la autonomía de la mujer y del libre derecho de decidir sobre su cuerpo. Este sector del gremio médico puede tender a incurrir en conductas de abuso de poder y violación de derechos humanos.

De acuerdo con datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), en el mundo entero las mujeres son asistidas de manera violenta, viviendo situaciones de malos tratos, falta de respeto, abusos, negligencias, violación de los derechos humanos por profesionales de salud, siendo más frecuentes durante la asistencia al parto y al nacimiento. Ese escenario afecta especialmente a mujeres de bajo nivel socioeconómico, de minorías étnicas expuestas al poder institucional y profesional, con características opresoras y dominadoras que excluyen la

subjetividad femenina como trazo esencial para la construcción de la asistencia centrada en la mujer y del ejercicio de su plena ciudadanía.

La cultura medicalizada en torno al parto contribuye a que sea aceptado y ocurra como otro procedimiento ginecológico, priorizando la posición que permite la mesa ginecológica para el uso del obstetra por sobre el protagonismo de la paciente

las mujeres carecen “de poder y de autonomía para decidir sobre sus propios partos, se descalifiquen sus conocimientos y necesidades, y al no crear condiciones para que ellas y sus parejas tomen decisiones y sean sustituidos por las de un equipo de expertos, que además excluye a los padres del trabajo de parto y el parto, y separa a las madres de las criaturas (García, Díaz y Acosta, 2012, p. 1900).

Silvia Sánchez (2015) rescata el término *foucaultiano* de biopoder como el mecanismo de poder aplicado por los estados capitalistas modernos para controlar a las multitudes. Dicho poder es utilizado como medio coercitivo. Sánchez analiza a Foucault (1976) en su texto y plantea que dicho autor expone qué vía los distintos mecanismos de biopoder, el control de la población puede administrarse como algo racional y acordado por consenso, como los hábitos de salud de la población, sus prácticas de reproducción, los comportamientos sexuales y también define los parámetros del bienestar. En este contexto, los hospitales se convierten, de acuerdo con Foucault, en una de las más importantes “instituciones disciplinares” desde donde el biopoder rige (Foucault, 1976, p. 132).

El Estado y el propio sistema de salud han mantenido el concepto de estatizar y nacionalizar lo materno como una forma de regulación y racionalización de la procreación “en favor de la patria”, por una parte, y por otra, también la apropiación de lo femenino como cuerpo individual y cuerpo político. Carol Arcos (2018) denomina a esto “biopolítica de lo materno”, ya que “se semantiza el cuerpo de las mujeres como el centro del problema de la vida y el nacimiento bajo el republicanismo” (Arcos, 2018, p. 4). La biopolítica de lo materno se refiere a que el fenómeno del nacimiento –no sólo concebido como el hecho de parir, sino también de la pertenencia a una comunidad de sentido nacional– está íntimamente implicado con la maternidad como experiencia moderna de las mujeres.

Para Arcos (2018), lo femenino y lo maternal mantienen relaciones complejas; sin embargo, el lazo de obligatoriedad patriarcal y la idea de subjetividad femenina biológica que sostiene la naturalización que conlleva, no permite comprender la maternidad como un trabajo en la compleja red de relaciones sociales

y económicas. Estos son problemas que se relacionan a partir de la noción de biopolítica en el cuerpo femenino y en específico en la maternidad, cuando el Estado y las instituciones médicas intervienen un cuerpo femenino en proceso de embarazo, se cuestiona el papel de la mujer embarazada en la red de relaciones, ya que la naturaleza de su situación ha sido influida.

ENTRANDO AL CÍRCULO: ESCUCHAR Y APRENDER DE LAS OTRAS

Durante la investigación colaboré en círculos de embarazo y postparto, espacios de encuentro entre madres y padres que viven este proceso, donde comparten sus dudas, vivencias y experiencias. Los círculos se realizan en San Pedro Cholula Puebla, lugar donde es reconocida tanto la labor de Minerva Ixehuatl como partera tradicional y hierbera, como los saberes ancestrales enfocados al cuidado de la salud. Estos círculos son guiados por dos parteras tradicionales, Minerva Ixehuatl y María Luisa Segura, quienes enseñan y responden dudas de los procesos naturales del embarazo y posparto por los que atraviesa la mujer y el bebé. Se reúnen el último sábado del mes por, aproximadamente, dos horas. Al principio las facilitadoras se presentan y ceden la palabra a cada persona que se encuentre en el lugar para que hagan una breve introducción de sí mismas, el tiempo que llevan embarazadas o cuánto tiempo tiene que parieron, en el caso de las madres y padres que asisten como invitados para compartir sus testimonios, y qué los llevó a asistir a ese espacio.

El grupo de mujeres con el que trabajé se ubica en un rango de edad entre 25 y 35 años –media que se presenta en ellas– de clase media. Para mi investigación la clase social y la edad de las mujeres elegida corresponde a mi hipótesis, donde sitúo que las mujeres usuarias de servicios médicos públicos y privados pueden llegar a distinguirse en medio de una situación violenta con el personal médico que las asiste. En otras palabras, la violencia no está relacionada o es mermada por ninguna característica social, ya que sucede de distintas maneras y en mayor o menor medida, tanto en lo público como en lo privado.

Marlene, Erika y Alexia, las madres entrevistadas, acudieron con María Luisa por recomendación de conocidos suyos. En el caso de Marlene, una *life coach*, buscó ser acompañada por una partera por recomendación de una amiga suya que le había narrado que, durante su parto, se dio cuenta de que hubiese querido tener más energía y contención femenina a su alrededor. Erika, comerciante de divisas, conoció a las parteras gracias a que ella y su esposo acudieron a los círculos por recomendación de una amiga que había sido asistida por Minerva y María

Luisa en su parto. Finalmente, Alexia, psicóloga, durante su búsqueda de tener una partera como guía para su parto, primero acudió a la Liga de la Leche⁴ para tomar pláticas educacionales y de ahí la vincularon con Minerva.

Las participantes en la investigación tuvieron absoluta libertad para colaborar en el estudio y responder cada una de las preguntas que se les realizó. Se les explicaron los objetivos del mismo y lo que se requería de ellas. Se les garantizó el uso de seudónimos o anonimato si así lo preferían, así como la confidencialidad como premisas. En cada caso mostraron su conformidad a través de la firma de un documento contentivo de su consentimiento. Las grabaciones de las entrevistas y transcripciones de estas únicamente fueron utilizadas para el análisis requerido en este trabajo de investigación.

DECISIONES METODOLÓGICAS

Para esta investigación rescato el conocimiento situado y el punto de vista feminista como parte de la crítica al conocimiento derivado del sistema hospitalario como aquel total y unitario. Gracias a las entrevistas y a la ecología de saberes⁵ que fluyó dentro de los círculos de acompañamiento se puede comprender la función que mantienen el conocimiento situado y el punto de vista feminista como factor de cambio dentro de la estructura de saberes fijos y de la reapropiación del cuerpo.

Norma Blázquez, Fátima Flores, Maribel Ríos (2010) sostienen que la teoría del punto de vista feminista plantea que el mundo se ve representado desde perspectivas epistémicas particulares, posicionadas socialmente. También pone en duda la utilidad de mediciones y métodos que aíslan a quien conoce de lo que conoce, destacando al conocimiento situado, que gracias a las experiencias de las mujeres permiten visualizar una alternativa del mundo. Es la vida y las condiciones en las que se halla una mujer lo que le permiten construir su posición e intervención dentro de la realidad social. Las autoras retoman a Nancy Hartsock (2017) en su explicación del punto de vista feminista, cuando plantea que es la

⁴ La Liga de La Leche Internacional es una organización sin ánimo de lucro, dedicada a la promoción de la lactancia materna mediante el apoyo mutuo entre madres. Fue fundada en 1956 en los Estados Unidos y, en la actualidad, se extiende por más de 85 países.

⁵ Boaventura de Sousa Santos (2018) propone el concepto de ecología de saberes como una contra-epistemología frente a una estricta estructura del saber y rigor científico, promoviendo una amplitud y diálogo con diferentes saberes populares, tradicionales, ancestrales, científicos, entre otros. La ecología de saberes plantea que no existe la ignorancia ni el saber absoluto, general o abstracto.

perspectiva de las mujeres, sin importar edad, etnia, raza, clase o religión, la que ayuda a exponer el sistema opresivo patriarcal de dominación, así como

lo 35 relevante es que todas las mujeres hacen “trabajo de mujeres” al ser las responsables institucionalmente de producir bienes y seres humanos, lo que constituye el punto de vista desde el cual todas las mujeres pueden y deben interpretar la realidad como es y cómo podría ser. (p. 30)

En el texto también se menciona a Donna Haraway y la categoría que nombra conocimiento situado, refiriéndose a aquellos conocimientos derivados del/la sujeto(a), el proceso histórico cultural y semiótico que lo originó, así como la forma en la que convergen género, clase y etnia dentro del imaginario social, “[...] en tanto que acto enunciativo, esta forma de conocimiento supone que los sujetos implicados en su constitución se denotan mutuamente, e incluye al poder como un elemento indispensable en la explicación de la generación del conocimiento” (2010, p. 237).

La información recabada a través de las entrevistas semiestructuradas a las mujeres que entrevisté, junto con la fenomenología, ayudaron a ir construyendo el corpus del análisis de esta investigación. Analizar la relación entre las mujeres, los médicos y el espacio como red de apoyo donde se desenvuelven, me permitió explorar la naturaleza y el significado de estas relaciones. En mi búsqueda y análisis de distintas teorías que convergen con el trabajo de campo realizado, pude crear argumentos que abarcan la respuesta a los supuestos a lo largo de la investigación y a la pregunta de investigación.

La interacción social es en sí misma un fenómeno que implica que los sujetos traducen y anticipan las respectivas acciones y conductas. La interacción social no es por tanto un fenómeno aislado o difícil de alcanzar. La interacción tiene lugar entre personas que usan comunicación simbólica para producirla y a través de ello crear entendimiento mutuo. Las entrevistadas en este caso son mujeres inmersas en un proceso permanente de análisis e interacción consigo misma y con las demás, que al verse involucradas en una interacción con las otras integrantes del grupo generan significados, relaciones y comprensión mutua al saberse atravesadas por el mismo proceso; el embarazo y el parto. Las cosas tanto concretas como abstractas existen a partir del significado que las personas les asignamos. Los significados crecen a partir de la interacción humana y la existencia del objeto es una función de los significados que grupos sociales y sus miembros le dan.

La fenomenología es la rama que mejor se adapta para estudiar el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean y cómo son definidas en la vida psíquica del individuo. Este paradigma permite encontrar la relación entre la objetividad y subjetividad que se presenta en cada instante de la experiencia humana, así como intenta comprender estos relatos desde la perspectiva valorativa, normativa y prácticas en general; lo cual es de suma importancia para la visión de mi tema, ya que toma en cuenta las experiencias que las mujeres y las parteras han tenido respecto a la violencia obstétrica, incluyendo la información previa que pudieran o no haber tenido, así como las subjetividades construidas alrededor de la relación médico-paciente, que ayudará a desarrollar aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de las mujeres entrevistadas aparece como pertinente y significativo. Dentro de la investigación y con la ventaja de tener ya realizadas las entrevistas, pude observar y catalogar los datos que corresponden al espacio vivido, la corporeidad, la temporalidad que rodeó estas subjetividades y los lazos humanos creados y vividos dentro de la comunidad, así como las categorías que fueron surgiendo.

También elegí la entrevista semiestructurada a consecuencia de trabajar con un grupo de mujeres, que me permitió ser parte de los círculos y observar desde adentro, en su ambiente natural y preservando un balance. Esta técnica me facilitó recolectar datos al mismo tiempo que establecía una relación de confianza con ellas, la cual me permitió sensibilizarme con sus experiencias e interactuar con sus sentipensares.

Para la recolección de las vivencias colaboré con cinco mujeres, tres mamás y las dos parteras que dirigen los círculos de embarazo. Se desarrolló una entrevista semiestructurada con cada una, la cual fue grabada con su consentimiento para su posterior análisis de lo vivido y observado y así catalogarlas y organizarlas posteriormente. Al hacer uso de una entrevista semiestructurada, tuve una estructura básica de la entrevista, pero también tuve un margen de flexibilidad para relacionar respuestas que las entrevistadas comparten y pueden ser útiles para la construcción de nuevas preguntas. Me interesé por utilizar esta herramienta porque las preguntas se pueden preparar con anticipación. Esto me permitió estar preparada y a la vez facilitar a las mujeres la libertad de expresar sus opiniones en sus propios términos.

Las limitaciones en las que se desarrolló la investigación se centran en que debido a la situación del confinamiento por pandemia de Covid-19, únicamente pude entrevistar a tres de las mamás que asistieron a los círculos a través de videollamada, lo cual acortó la posibilidad de ampliar la preeminencia que fue

atribuida a los datos, anclando la noción a datos empíricos, obstaculizando o reteniéndolo avances en otras direcciones productivas, como lo sería la comunicación no verbal y la interacción que se podía dar en entrevistas grupales.

Otra limitante encontrada fue tomar los testimonios de las parteras desde su profesión y no desde su sentipensar el cómo es que son madres, cosa que pude detectar a tiempo y empezar a clasificar la información que me brindaban dentro de las categorías correspondientes al abuso de poder, violencia obstétrica, redes de apoyo, etc.

El proceso de construcción de categorías fue elaborado de acuerdo con las referencias que las mujeres entrevistadas me compartieron, al ir analizando entrevista por entrevista pude distinguir un patrón de repetición en ciertos temas, escenarios o situaciones por las que ellas se veían atravesadas. De ahí surgieron categorías que engloban múltiples tipos de violencia que fui desglosando de acuerdo con la posición en la que se encontraba la madre, la relación con quien violentaba y, por otro lado, condiciones de consolidar poder hacia las mujeres, como lo serían la feminidad, las redes de apoyo y la revolución y adaptación de las pacientes. Con los resultados pude dividir la información en las siguientes categorías:

Construcción de subjetividades

La construcción de los imaginarios de las mujeres está estrechamente vinculada con el conjunto de relaciones de producción, de reproducción y por todas las demás relaciones vitales en que están inmersas las mujeres, independientemente de su voluntad y de su conciencia, y por su forma de participar en ellas (Lagarde, 2016, p. 87). Erika, una de las mamás, menciona que en su familia ninguna de las mujeres sabía lo que sucedía en el parto o lo platicaban después entre ellas, lo único que nombraban era la sensación de miedo y así ha pasado a lo largo de varias generaciones.

[...] otro paradigma que tenemos o al menos yo tenía era pues que te iba a doler muchísimo ¿no? Que era el peor dolor de tu vida, pero todo el mundo te lo cuenta como con miedo. Como que vivimos con el miedo del parto y vivimos con el miedo de parir porque así nos lo han ido pasando de generación en generación...y, sobre todo, esa parte de la violencia obstétrica, esa nadie te lo dice. Yo sabía por ejemplo que mi mamá... ella sí me dijo que cuando tuvo a mi hermana –que fue su primero– fue en un hospital de monjas y que ella les decía que quería caminar, sentía la necesidad de caminar, y que desde que llegó al hospital la acostaron y le dijeron “no, no se puede levantar”, y ella decía “es que yo sentía la necesidad de, y me dolía y no me dejaban moverme”, y casi casi la tenían amarrada, y dije “ay no, yo no

quiero eso”. Y la mamá de otra amiga lo mismo, cuando ella tuvo a su primer bebé también fue en un hospital de monjas y que la tuvieron así... que no la dejaban moverse [...] (Erika, 2020, entrevista 4)

Los testimonios que me compartieron las entrevistadas en el trabajo de campo, me permitieron observar con más detalle la construcción de sus subjetividades como mujeres y como madres. Cada una de ellas nombraba conceptos alrededor del patriarcado, la violencia de género, la minimización de sus dudas por parte de las figuras médicas, el temor a parir dentro de un hospital entre otros. Aun cuando habían compartido espacio y diálogo en los círculos, algunas de las mamás entrevistadas nombraban aspectos similares que tenían claro desde el inicio de sus embarazos.

Las diferentes culturas incluyen concepciones y políticas hegemónicas dominantes alrededor de la maternidad, pero cada maternidad vivida es única y se limita a la experiencia identitaria individual de cada una de las madres, involucra no solo a la mujer desde su subjetividad y particularidades definidas por su rol social, sino también desde la materialidad de su cuerpo.

Visión del cuerpo

Durante el análisis de las entrevistas realizadas, observé que cada una de las mujeres poseía una visión distinta de su propio cuerpo y el de las otras. Sus propios relatos narran la construcción de sus sentipensares alrededor de su concepción de ellas mismas, la relación que otros –personal médico, parejas, parteras– tenían con sus cuerpos, su vinculación con su feminidad y la parte holística de esta última. Ambas parteras, dado sus conocimientos ancestrales, rescatan la integración total de la psique y el cuerpo, es por ello que invitan a las mamás a abrazar su lado espiritual.

En la actualidad, la cultura médica involucra una serie de operaciones: observar, registrar, asignar valores, comparar, establecer correlaciones y procesos, etc. Martín de la Ravanal y Diana Aurenque (2018) advierten que estos análisis clínicos (registro, informes o historias médicas) distan notoriamente de los relatos de los pacientes. Se busca un racionamiento técnico basado en la precisión, control y exactitud, se trata de abarcar un mayor dominio sobre el cuerpo, predecir riesgos y alteridades, así como la manifestación de malestares físicos y psíquicos. Las parteras, al brindar apoyo y guía a las futuras madres, recalcan la importancia de reconocer los cambios que suceden en el cuerpo, les reiteran el poder que tienen sobre sí mismas y no minimizan ningún síntoma que la mamá pueda llegar a

manifestar, priorizan el autocuidado por sobre lo que pudiera llegar a decir el sistema médico hegemónico.

[...] si la mujer no conoce su cuerpo y no conoce la fisiología del embarazo, va a ser muy fácil que el médico la manipule, ya que es una mujer que no tiene autocuidado y que siempre ha dependido de la medicina para estar bien, generalmente no se da cuenta de que está siendo violentada. (María Luisa, 2020, entrevista 1)

La constitución de una mirada médica sobre el cuerpo, abordada y compuesta de interpretación, juicios e intereses, se interesa por lo enfermo, herido y envejecido. Pareciera que la rama de la salud no es solo el conjunto de saberes y técnicas sobre la salud y enfermedad de las personas, también se encarga de valorar y catalogar la salud como lo bueno y la enfermedad como lo indeseable. Martín de la Ravanal y Diana Aurenque (2018) hablan del poder médico que busca regularizar, disciplinar, normalizar cuerpos y poblaciones en función de volver a los individuos sanos, productivos, dóciles y útiles para las instituciones modernas. En otras palabras, el sistema médico hegemónico se manifiesta como una institución de y con poder.

Violencias múltiples (patriarcal, desafección médica, institucional, machismo)

Revisando los relatos de las entrevistadas, me pude percatar de distintas descripciones de violencia dirigidas hacia ellas, algunas por personas cercanas como sus parejas, padres o amigos y, en otras, por parte de médicos, enfermeras y otros integrantes del personal médico.

Alexia, otra de las madres entrevistadas, menciona la incomodidad que atravesó en los procedimientos médicos agresivos que su obstetra le hacía, los relaciona con eso que ella no quería desde el principio de su embarazo, el sentirse invadida y atentada, únicamente por el punto de vista médico tradicional que la estaba evaluando. De acuerdo con Marcela Lagarde (2016), la sociedad y el Estado, o cualquier otro órgano de poder, tienen un conjunto de objetivos ligados al control, ordenamiento y a la sanción de la sexualidad, buscan dirigir las relaciones entre los géneros, observar que la división del trabajo y roles designados sigan su curso, así como controlar el cuerpo y mente de los ciudadanos para poder establecer y llevar a cabo la política requerida de acuerdo con sus intereses (2016, p. 166).

Entonces le pregunté a Minerva –sobre lugares donde practicaran el parto humanizado– y ella nos había dicho de un hospital acá en Puebla que ella había ido a hacer acompañamien-

tos. Entonces fuimos a ese y nos dijeron que sí, que si el ginecólogo indicaba eso se podía hacer sin problema [...]. (Erika, 2020, entrevista 4)

El patriarcado y la cultura occidental establecen la división genérica y jerárquica en la sexualidad, que antagoniza los espacios, actividades, visiones y relaciones con lo sagrado y el poder. Está basada en lo que Lagarde (2016) llama “ley del padre” (p.168) por los privilegios patriarcales masculinos y la opresión de las mujeres y de las minorías, que se caracteriza por el desprecio, inferiorización y violencia que son “bases de la viril identidad masculina” (Lagarde, 2016, p.169). En su entrevista, Erika ilustra esta “ley del padre” al comentar las dudas que su propio padre le compartía por su decisión de parir asistida por parteras en su casa.

[...] en una ocasión, papá después me habló y me dijo “yo sí quiero que me expliques, ¿por qué quieres tener a tu bebé en casa?” y pues yo con todas mis razones le dije “por esto, por esto y por eso”. Le dije “le voy a dar más beneficio para él –el bebé–, porque es un lugar amoroso, porque no quería que nos separaran” y le dije todo lo que yo pensaba. Y sí se quedó, así como de “*okay*, te veo más tranquila, aparte yo confío en lo que tú crees [...]”. (Erika, 2020, entrevista 4)

Históricamente, las mujeres se han relacionado desde la desigualdad, se enlazan con los otros, específicamente los hombres, para encajar en lo requerido para ser mujeres de acuerdo con el esquema impuesto de femineidad, caracterizado también por su sometimiento al heteropatriarcado y a las instituciones que lo promueven. Marcela Lagarde menciona que existen complejas estructuras heteronormadas desde la opresión que buscan la apropiación de la sexualidad femenina, su sujeción, exclusión, dependencia y la especialización en la reproducción como base de la existencia (2016, p. 92). Alexia describe que, al verse inmersa en esa forma de funcionamiento de las estructuras dirigidas en su mayoría por un médico varón, cuestionó el papel de los hombres en la medicina relacionada a los cuerpos femeninos.

Experiencias como nodos de una red de apoyo

Parte importante de este trabajo es el análisis de la construcción de los círculos como espacios-redes de apoyo que han podido ayudar a madres a compartir e intercambiar experiencias que en su mayoría son similares, estos espacios de encuentro vivido y percibido (Ezquerro, 2013) brindan una apertura a regresar a las enseñanzas ancestrales y a revalorizar tanto la partería como la sororidad

que envuelve la apropiación del propio cuerpo. Las dos parteras que guían estas reuniones han superado la homogeneidad y uniformización que exigen el capitalismo del nacimiento (Lefevre, 1974, como se citó en Ezquerro, 2013, p. 129) para permitir desarrollar las diferencias que cada integrante del círculo expone y comparte.

Recupero a Floriberto Díaz Gómez (2001) cuando habla acerca de que una comunidad va más allá de casas y personas, porque cada persona tiene su historia y que, dentro de esto, la comunalidad tiene la tarea de explicar lo fenoménico y la inmanencia de la comunidad, me parece que este es un escenario presente en las experiencias individuales que después se vuelven colectivas dentro de los círculos de embarazo.

Cabe recordar que el embarazo y el parto pasaron de ser un suceso que transcurría en el interior de un grupo sororo con la ayuda y el apoyo general de sus integrantes, a convertirse progresivamente en un acto de interés social con un importante valor político y económico, que “debe” ser controlado. Con esto cambia el lugar de nacimiento y sus participantes y se introducen nuevas formas de percibirlo, de nombrarlo y limitarlo, que conducen a nuevas maneras de representarlo.

POSIBILIDAD DE DIÁLOGO ENTRE SABERES

Las creencias que conforman los imaginarios de cada individuo son parte fundamental de las identidades y subjetividades. Aunadas a ellas, existen las ideas originadas por la búsqueda de respuestas para limitar la incertidumbre. Esencialmente, esta es una distinción entre *ser* y *tener*: nosotros somos lo que creemos, pero tenemos ideas (De Sousa Santos, 2018, p. 184). La relación que existe entre creencias e ideas con respecto a la ciencia muestra dos modos de experimentarla socialmente. Este escenario donde se presentan ambos polos propone que “el reconocimiento de la diversidad cultural en el mundo no necesariamente significa el reconocimiento de la pluralidad epistemológica en el mundo” (2018, p. 185). La premisa acerca de las diferentes ramas socioculturales presentes en el mundo ha empezado a ser aceptada, lo cual indicaría un reconocimiento de la existencia de diversos conocimientos más allá del conocimiento científico hegemónico. Existen múltiples formas de conocimientos, conceptos de lo que es aceptado como conocimiento y criterios de validación.

Boaventura De Sousa Santos (2018) propone el concepto de ecología de saberes como una contra-epistemología frente a una estricta estructura del saber y rigor

científico, promoviendo una amplitud y diálogo con diferentes saberes populares, tradicionales, ancestrales, científicos, entre otros. La ecología de saberes plantea que no existe la ignorancia ni el saber absoluto, general o abstracto.

El conocimiento, experiencias y dudas compartidas dentro de los círculos de acompañamiento, generados por las parteras y por las mamás participantes, permite aprender otros conocimientos sin olvidar lo de una misma y comparar los saberes que se están adquiriendo con aquellos que pudieran ser olvidados o desaprendidos. Se llega a explorar la pluralidad de lo holístico y lo científico, comprendiendo que el abogar por un conocimiento no-científico no implica desacreditar el que sí lo es, buscando una interacción e interdependencia entre ambos. Los espacios de diálogo han ayudado a borrar la línea entre un sujeto de conocimiento y un objeto de conocimiento priorizando el saber como intervención en la realidad. Los saberes holísticos empleados por las parteras han prevalecido en las periferias del mundo moderno donde “la creencia en la ciencia moderna es más tenue, los enlaces entre la ciencia moderna y los diseños de la dominación imperial y colonial son más visibles, y otras formas de conocimiento no-científico y no-occidental prevalecen en las prácticas diarias” (De Sousa Santos, 2018, p. 185).

Dentro del concepto de ecología de saberes, se enfatiza que “ningún tipo de conocimiento puede dar explicación a todas las intervenciones posibles en el mundo, porque todos ellos son incompletos en diferentes modos” (2018, p.188). Todas las formas de conocimiento son a su vez testimonios desde una perspectiva de la realidad que mantiene experiencias y constituyen sujetos, son prácticas que permiten o impiden intervenciones en la vida cotidiana.

Los saberes de la partería tradicional se ven en tensión al tratar de aplicarse a una sociedad regulada por un sistema de jerarquización integrado por el Estado, instituciones de salud y mercados capitalistas, los cuales han resultado mecanismos reguladores excluyentes. Las parteras, a través de su trabajo, han propuesto una revalorización de espacios sociales y de formas alternativas de pensamiento, han buscado restablecer un equilibrio entre formas de producción y prácticas comunitarias, identitarias e interculturales vinculadas a la búsqueda y prevalencia de la dignidad humana.

En el sistema económico capitalista en el que nos encontramos se ha priorizado enfocar a la salud como una mercancía medicalizada dominada por el capital, a pesar de que las necesidades humanas no deberían ser negociadas o utilizadas como moneda de cambio. García de Alba (2012) reconoce “una necesidad de desarrollar un enfoque integral dentro del sistema de atención médica

actual que tome en cuenta la perspectiva de los actores para realizar una práctica salutógena comprensiva, de calidad y con calidez” (p. 92). Involucrar “los valores, las tradiciones, el significado y el sentido que las personas dan al proceso salud-enfermedad-atención ha resultado de singular importancia en la aplicación exitosa de programas de salud” (p. 92). De modo que desde esta investigación se pretende promover la interdependencia entre los conocimientos científicos y no científicos, comprendiendo que los saberes pueden ser contruidos y transformados colectivamente, respetando la relación armónica y holística entre la cosmovisión de los pueblos indígenas con la naturaleza, con el objeto de producir experiencias comprensibles del mundo. Se plantea la ciencia hegemónica como un sistema con posibilidad de ser complementado por otros, como el indígena y los populares, que son el resultado de la experiencia acumulada de los pueblos y colectividades urbanas y rurales, y de su compartición (co-aprendizaje) mediada por muy diversas formas de interacción comunicativa. Revalorizar el saber ancestral y comunitario implica una reformulación de las bases epistémicas del conocimiento dominante en las universidades y en la mayoría de los profesionales, independientemente de la carrera, la ideología política, la edad y el género. La ecología de saberes implica una reconstrucción, formulación y legitimación de alternativas para una sociedad más justa.

CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo se aborda la violencia obstétrica, la matriz cultural heteropatriarcal que busca sostener la violencia obstétrica sobre y frente a aquellas prácticas médicas que reconocen y respetan a las mujeres y sus procesos de gestación y parto, el biopoder que impone el Estado tratando de determinar el rol femenino de la maternidad, las experiencias de las mujeres embarazadas que acuden a los círculos de acompañamiento, los cuerpos de las mujeres y la reapropiación de estos mismos a través de la ecología de saberes que surge dentro de las redes de apoyo. Retomando una de las principales premisas de esta investigación sobre cuáles fueron las experiencias de sanación y reapropiación individual y colectiva del *cuerpoterritorio* dentro de un escenario de violencia obstétrica vivida por las mujeres que acuden a los círculos de acompañamiento en el embarazo, puedo recuperar que las acciones realizadas dentro de los círculos de acompañamiento, tales como la escucha activa, las técnicas como el *rebirthing*, plan de nacimientos y la contención guiada por las parteras son las herramientas utilizadas exitosamente dentro de este espacio para crear lazos individuales y colectivos entre

las madres y parteras asistentes. También reconozco las acciones individuales utilizadas por cada una de las mamás, como la búsqueda documentada, indagar segundas opiniones y cuestionar al personal médico con la información previa que obtuvieron por sí mismas y dentro del círculo. Las mamás se convirtieron en agentes de cambio que buscan constantemente difundir sus historias de vida y lo que aprendieron con las parteras para compartir con sus iguales sobre la VO, su contención y posible prevención.

Se halló que, al principio de las entrevistas individuales, al cuestionar a las mamás si consideraban haberse visto involucradas en alguna situación donde la VO se manifestara, las tres lo negaron; sin embargo, a lo largo de la entrevista, mientras más se hablaba sobre los términos y lo que engloba la VO, surgían comentarios de ellas donde reconocían que ellas, o alguien que conocían, habían pasado por algún maltrato. Fue hasta la charla que tuvimos por separado que pudieron nombrar el maltrato como VO, aunque sí se hubiesen dado cuenta de que se sentían incómodas con alguna acción o falta de ella que el personal médico tuviese directamente con ellas.

Por otro lado, al preguntarles a las parteras si abarcaban pláticas sobre la VO dentro de los círculos y cómo lo hacían, me comentaron que como tal no dedican toda una sesión para hablar sobre prevención o contención de la VO, sino que ellas iban dirigiendo poco a poco la información sobre sus derechos como mujeres que asisten a centros de salud, mencionan testimonios de otras mamás y el maltrato recibido en instancias de salud o, si alguna mamá presente en el círculo compartía alguna experiencia de VO, realizaban técnicas de contención amorosa al respecto. Recupero algo que explicaba María Luisa: si una mujer ha sido atravesada por la violencia a lo largo de su vida, es muy probable que la normalice y deje de distinguirla como algo que la lastima; por lo tanto, sería difícil que pudiera distinguir algún maltrato en sus citas médicas o en su parto.

Retomar la ecología de ausencias y la de saberes ayuda a ampliar la visión de cómo el embarazo y el parto pueden ser llevados con una perspectiva que incluya el retomar saberes ancestrales –como los que practican las parteras– que no tienen que estar en conflicto con los conocimientos científicos hegemónicos. Es posible complementarse uno con el otro, siempre y cuando ambas partes estén dispuestas a trabajar en conjunto. Como se observó en las entrevistas, Minerva y María Luisa ya han trabajado con obstetras y están dispuestas a colaborar con ellos si es lo que la mamá desea.

Desde el diálogo de saberes, como lo plantea De Sousa Santos (2018), es posible comprender que no existe una única rama de conocimientos, que podemos

cuestionar lo que se ha establecido desde otros saberes, y que es posible cohabitar entre múltiples conocimientos para el bienestar de, en este caso, mujeres embarazadas que están atravesando muchos cambios físicos y mentales. Los círculos de acompañamiento, la guía de las parteras y la sanación colectiva que se empezó a generar dentro de este espacio de reunión parten de la misma idea de la ecología de saberes, sirve para generar encuentros que permitan abordar una línea distinta a la hegemonía médica, que si bien desde el contexto de San Pedro Cholula no está en conflicto directo con los obstetras, busca brindar alternativas cálidas para parir acompañadas de parteras, informadas y provistas con herramientas necesarias para reapropiarse, respetar y preservar sus cuerpos durante y después de su embarazo.

Es también desde los círculos que surge uno de los últimos puntos importantes de la investigación, el reconocimiento para la prevención, arista clave dentro de este trabajo porque es a través del reconocimiento en sí mismas y en las otras que las mamás pudieron identificarse en los relatos que se compartían dentro del círculo, y en casos como el de Erika pudo defender su punto de vista a pesar de la imposición que su obstetra parecía indicarle. Los espacios de contención y resistencia, como lo son los círculos que trabajan la construcción de maternidades informadas para vivirse plenamente, son lugares de transformación social para las madres, para la concepción de materner, para las vías de atención de un embarazo, la sororidad y la prevención e identificación de las principales formas de violencia obstétrica.

El parto humanizado y la partería en las últimas décadas se han convertido en agentes de cambio social, el activismo político de las parteras dentro de los contextos del parto implica: el cambio de perspectiva del parto para considerarlo nuevamente como algo natural y no como algo patológico; el reconocimiento de sus saberes híbridos como una postura contracultural; el desafío que propone la autonomía de su quehacer ante la definición clínica de los derechos reproductivos de las mujeres y su activismo contra la VO y a favor de la humanización del parto dentro del sistema hospitalario. La partería es un movimiento que rescata la visibilización de derechos humanos, tanto de las mujeres que ejercen autoconocimiento sobre sus cuerpos como de las parteras en su profesión.

Desde esta investigación exhortamos a que cualquier mujer que se encuentre en su proceso de embarazo deseado, debe ser informada de todo lo que se puede presentar durante su gestación, así como de las variantes a tener en un parto. Si la mamá elige un parto vaginal o una cesárea –en casos de urgencia médica como lo establece la OMS–, que sea siempre con su consentimiento y pleno conocimiento del proceso y derivados. Es obligación del sistema de salud –esto incluye a nivel público y privado– proveer a la mamá de la información necesaria,

traducida al idioma local, con lenguaje claro y sobre todo amable, de todo lo que conlleva el embarazo, parto y postparto; a la vez que es necesario recalcar y condenar dentro de la formación profesional médica la violencia de género –y de cualquier índole– que deriva en VO por la falta de ética, escrúpulos y tacto con la que varios miembros de la comunidad médica tratan a sus pacientes.

REFERENCIAS

- Ahuja Gutiérrez, M., Lezana Fernández, M. Á., Valdez Santiago, R. y Villanueva Egan, L. A. (2016). “¿De qué hablamos cuando hablamos de violencia obstétrica?”. *Revista Comisión Nacional de Arbitraje Médico*, 21(1), pp. 7-25.
- Arcos Herrera, C. (2018). “Feminismos latinoamericanos: deseo, cuerpo y biopolítica de lo materno”. *Debate feminista*, (55), pp. 27-58.
- Atwood, M. (2017). *El cuento de la criada*. Barcelona: Salamandra.
- Blázquez Graf, N., Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M. (2010). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Butler, J. (2011). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Londres: Routledge.
- Cámara de Diputados del H Congreso de la Unión (CDD). Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de Violencia (LGAMVLV). 1 de febrero de 2007, (México).
- Castro, R. y Erviti, J. (2014). “25 años de investigación sobre violencia obstétrica en México”. *Revista Conamed*, 19(1), pp. 37-42.
- Código Penal del Estado Libre y Soberano de Puebla (CPPP). Artículo 343 Ter. 20 de septiembre de 2016 (México).
- Código Penal del Estado Libre y Soberano de Puebla (CPPP). Artículo 346 Bis. 20 de septiembre de 2016 (México).
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (CONAVIM). (2016). “¿Sabes en qué consiste la #Violencia obstétrica?”. <https://www.gob.mx/conavim/articulos/sabes-en-que-consiste-la-violencia-obstetrica?idiom=es#:~:text=La%20violencia%20obst%C3%A9trica%20se%20genera,la%20esferas%20de%20la%20sociedad>.
- De Sousa Santos, B. (2018). “Introducción a las epistemologías del sur”. En *Epistemologías del sur*, (pp. 25-61). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Díaz Gómez, F. (11 de marzo de 2001). “Comunidad y comunalidad”. *La Jornada Semanal*. <https://www.jornada.com.mx/2001/03/11/sem-comunidad.html>

- Ezquerro, D. B. (2013). “La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración”. *Quid 16. Revista del área de estudios urbanos*, (3), pp. 119-135.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- García De Alba, J. (2012). “Saberes culturales y salud: una mirada de la realidad polifacética”. *Desacatos*, (39), pp. 89-104.
- García-Jordá, D.; Díaz-Bernal, Z. y Acosta Álamo, M. (2012). “El nacimiento en Cuba: análisis de la experiencia del parto medicalizado desde una perspectiva antropológica”. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, pp. 1893-1902.
- Hartsock, N. C. (2017). “The feminist standpoint: Developing the ground for a specifically feminist historical materialism”. En K. B. Anderson & B. Ollman (Eds.), *Karl Marx* (pp. 565-592). Londres: Routledge.
- Jardim, D. M. B. y Modena, C. M. (2018). “La violencia obstétrica en el cotidiano asistencial y sus características”. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 26:e 3069. <https://www.scielo.br/j/rlae/a/rMwtPwWKQbVSszWSjHh45Vq/?format=pdf&lang=es>
- Lagarde y de los Ríos, M. (2016). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Organización de las Naciones Unidas (2011). “Convención sobre la Eliminación de todas formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)”. *Organización de las Naciones Unidas Mujeres México*. <https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2011/12/cedaw>
- Organización Mundial de la Salud (2014). “Prevención y erradicación de la falta de respeto y el maltrato durante la atención del parto en centros de salud. Organización Mundial de la Salud”. who.int/es/publications/i/item/WHO-RHR-14.23
- Preciado, B. (2016). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.
- Ramajo García, B. (2014). *Género y Sexualidad: Aproximaciones multidimensionales y violencias fantasmas heteropatriarcales* (Tesis de Maestría). Institut Interuniversitari d’Estudis de Dones i Generi, Barcelona.
- Ravanel, M. D. L. y Aurenque Stephan, D. (2018). “Medicalización, prevención y cuerpos sanos: la actualidad de los aportes de Illich y Foucault”. *Tópicos (México)*, (55), pp. 407-437.
- Saffioti, H. (2018). “Contribuciones feministas para el estudio de la violencia de género”. En B. Bringel y A. Brasil (Eds.), *Antología del pensamiento crítico brasileño contemporáneo* (pp. 585-602). Buenos Aires: CLACSO.
- Sánchez Bellón, S. (2015). “La violencia obstétrica desde los aportes de la crítica feminista y la biopolítica”. *Dilemata*, (18), pp. 93-111.

Diseminaciones. Revista de Investigación y Crítica en Humanidades y Ciencias Sociales utiliza el sistema de gestión de revistas Open Journal Systems (OJS) de acceso abierto.

Consulta y descarga gratuita:
<https://revistas.uaq.mx/index.php/diseminaciones>

