



Editorial

**Alejandra Solórzano**

---

Ensayos

[Antropo-Gía] Antropofagia Pedagógica.

**Andrea Cambroner Solano**

---

Pensamiento latinoamericano desde el contexto áulico: un aporte al perfil de entrada del estudiante de en los estudios generales.

**Daniel Jesús Guerrero Huertas**

---

El «ser femenino» en el cántico cósmico de Ernesto Cardenal

**Melissa Mendiola Vásquez**

---

Pensamiento Poético

**Rafael Courtoisie**

---

Pensamiento Visual

**Laura Astorga Monestel**

---

**Normativa de Publicación**

UNA  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
COSTA RICA



# Hoja Filosófica

Revista de Filosofía

**No. 50**  
Diciembre, 2019



Revista de Filosofía N°. 50.  
Universidad Nacional de Costa Rica  
Revista Cuatrimestral Abril, Agosto, Diciembre.  
Diciembre, 2019.



**Francisco González Alvarado**

Rector

**Allan González Estrada**

Director

Escuela de Filosofía, UNA

**Alejandra Solórzano Castillo**

Editora

**Consejo Editorial**

Ailyn Morera Ugalde, Universidad Nacional, Costa Rica.  
Ana Cecilia Rodríguez Allen, Universidad Nacional, Costa Rica.  
Andrés Gallardo Corrales, Universidad Nacional, Costa Rica.  
Andrés Mora Ramírez, Universidad Nacional, Costa Rica.  
María Clara Vargas Cullell, Universidad de Costa Rica.  
Marianela Camacho Alfaro, Editorial Costa Rica ECR, Costa Rica.  
Shirley Campbell Barr, Investigadora independiente, escritora, Costa Rica.

**Consejo Asesor Internacional**

Ángelo Narvárez León, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.  
David Fernández Navas, Universidad Complutense de Madrid, España.  
María Jacinta Xon Riquiac, Centro de Investigación Científico y Cultural Para el Desarrollo de la Ciencia, el Arte y la Cultura. Guatemala.  
Jimena Solé, Universidad de Buenos Aires, Argentina.  
Stefan Gandler, Universidad Nacional Autónoma de México, México.  
Yuderkys Espinosa Miñoso, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Grupo Latinoamericano de Estudios, Formación y Acción Feminista, República Dominicana.

**Anabelle Contreras Castro**

Coordinadora publicaciones, Escuela de Filosofía

100

H719h Hoja Filosófica : Revista de Filosofía. -- Universidad Nacional. Escuela de Filosofía --Número 50 (Diciembre, 2019). -- Heredia, Costa Rica : Universidad Nacional. Escuela de Filosofía, 2001- Cuatrimestral v. ; 28 cm. ISSN 1659-1283

1. FILOSOFÍA. 2. ARTE Y CULTURA. 3. EDUCACIÓN. 4. ARTES VISUALES. 5. PENSAMIENTO LATINOAMERICANO. 6. POESÍA. 7. PUBLICACIONES PERIÓDICAS. I. Universidad Nacional (Costa Rica). Escuela de Filosofía

Los artículos publicados por Hoja Filosófica se comparten con una licencia Creative Commons BY-NC-ND 3.0 (Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada) de Costa Rica. Consulte esta licencia en: [https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/or/deed.es\\_ES](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/or/deed.es_ES)

5

Editorial  
**Alejandra Solórzano**

---

8

Ensayos  
[Antropo-Gía] Antropofagia Pedagógica.  
**Andrea Cambroner Solano**

Pensamiento latinoamericano desde el contexto áulico: un aporte al perfil de entrada del estudiante de en los estudios generales.

**Daniel Jesús Guerrero Huertas**

El «ser femenino» en el cántico cósmico de ernesto cardenal

**Melissa Mendiola Vásquez**

---

63

Pensamiento Poético  
**Rafael Courtoisie**

---

74

Pensamiento Visual  
**Laura Astorga Monestel**

---

84

Normativa de publicación

Contenido



# Edición 50

Con una imagen renovada, Hoja Filosófica retoma en su edición 50 las raíces de sus primeros números, con recepción ampliada de formatos escriturales que privilegian la pluralidad y diversidad de saberes que nacen en el exterior de las universidades, fuentes de las que estas también se nutren.

Los números futuros, además de artículos y ensayos académicos, crónicas y entrevistas; suma dos nuevas secciones: «Pensamiento poético» y «Pensamiento visual». La primera está dedicada a ofrecer poesía filosófica, textos poéticos, poesía visual o sonora vinculada a los contenidos de cada número. La segunda sección acogerá cuestionamientos y reflexiones presentes en la obra de artistas costarricenses y latinoamericanos. Asimismo, las personas lectoras podrán acceder a



recursos sonoros y audiovisuales mediante códigos QR que abren puertas tecnológicas al encuentro con expresiones filosóficas, artísticas y otras discursividades que toman lugar en la virtualidad.

Para esta ocasión, Hoja Filosófica reúne en una primera parte, dos artículos sobre educación con diferentes líneas metodológicas, y tópicos disruptivos compartidos sobre los resultados de la práctica problematizadora y situada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hace medio siglo, Freire señaló una idea vigente aún: “Esta realidad en sí misma es fundamentalmente domesticadora. Liberarse de su fuerza exige, indiscutiblemente, la emersión de ella, la vuelta sobre ella”<sup>1</sup>. Esta “emersión” es la densidad que filosofía y educación comparten en asumir el compromiso sobre el propio conocimiento, camino al que Freiré apuntó en superar

la ingenuidad por el pensamiento crítico. En este sentido, el primer artículo: “antropogía: Antropofagia pedagógica”, por Andrea Cambroner, presenta una mirada sobre la simbiosis entre arte y educación con una propuesta pedagógica transdisciplinar y situada que hibrida y transforma la educación a partir de las analogías digestivas: “masticar”, “deglutir” y “seleccionar” elementos heterogéneos que confluyen sobre los ejes: cuerpo, comunidad y región, con el fin de sintetizar una nueva forma de asumir la educación como un espacio seguro.

El segundo artículo, a cargo de Daniel Huertas Guerrero, expone la necesidad urgente de dar atención a las reflexiones y aportes de estudiantes de Educación Media con perfil de entrada a Estudios Generales de la Educación Superior; con el propósito de reafirmar la pertinencia del pensamiento latinoamericano como eje transversal y de

1 Freire, P. (2005) *Pedagogía del Oprimido*. México. Editorial Siglo XXI. P 50. Traducción de Jorge Mellado La primera publicación de su libro fue en 1970 bajo el sello editorial Tierra Nueva, Uruguay.



obligatoriedad en el contexto áulico para fortalecer la práctica liberadora que debe perseguir la Educación Superior.

La sección de artículos finaliza con un análisis interpretativo sobre *Cántico Cósmico* de Ernesto Cardenal, por Melissa Mendiola Vásquez. Esta colaboración aborda el camino político, filosófico y poético del autor nicaragüense y el sincretismo entre lo femenino-cosmos en su ópera prima.

En «Pensamiento poético» se compila una breve muestra poética del escritor Rafael Courtoisie, una de las figuras contemporáneas más representativas de la poesía uruguaya y del continente latinoamericano. Este apartado contiene una serie de “Meditaciones” poéticas sobre las formas pequeñas y sencillas de lo cotidiano que son traducidas en un lenguaje culto, claro y rico en imágenes. Este número cierra con la obra de Laura Astorga Monestel, artista visual costarricense, que en «Pensamiento visual» nos presenta una crítica

fin a incisiva sobre la educación y particularmente algunos de los fenómenos sociales acaecidos en los últimos años en el país.

Esperamos que este nuevo número contribuya a enriquecer la reflexión y los debates filosóficos dentro y fuera de la comunidad universitaria.

***Alejandra Solórzano***

Editora



# ENSAYOS

---



**[ANTROPO-GÍA] ANTROPOFAGIA  
PEDAGÓGICA.**

*Andrea Cambroner Solano*

---

**PENSAMIENTO  
LATINOAMERICANO DESDE EL  
CONTEXTO ÁULICO: UN APORTE  
AL PERFIL DE ENTRADA DEL  
ESTUDIANTE DE EN LOS ESTUDIOS  
GENERALES.**

*Daniel Jesús Guerrero Huertas*

---

**EL «SER FEMENINO» EN EL  
CÁNTICO CÓSMICO DE ERNESTO  
CARDENAL**

*Melissa Mendiola Vásquez*



**[antropo-gía]**

Antropofagia  
pedagógica



**Andrea Cambronero  
Solano<sup>1</sup>**

**Universidad Autónoma  
Nacional de México**

**México**

Recibido: 09-09-2020

Aceptado: 03-10-2020

- 
- <sup>1</sup> Artista y educadora costarricense licenciada en Enseñanza del Arte y Comunicación Visual de la EACV, UNA. Le interesa la exploración de metodologías performativas como eje medular en la docencia y la mediación artística, ha realizado proyectos en museos, espacios culturales e instituciones formales. Ve la producción pedagógica en paralelo a la producción artística, es decir, el arte requiere de la educación como la educación del arte. Trabaja con el dibujo, el performance, la escritura creativa y prácticas arteducativas como medios para sus proyectos individuales y colectivos. Actualmente cursa la maestría de Docencia en Artes y Diseño de la UNAM.



## Resumen

El propósito de este ensayo consiste en aportar una perspectiva crítica y reflexiva a las dinámicas artísticas y educativas como campos disciplinares que se vinculan para compartir rumbos que las unifican y enriquecen con el paso de los años, desde los llamados giros educativos en el arte y su innovación hacia lo transdisciplinar. Los resultados generan propuestas que hibridan procesos, replantean formatos, espacios y formas de hacer.

La *antropogía*, neologismo que propongo en este escrito sintetiza la mezcla de dos conceptos: antropofagia y pedagogía, es una propuesta que busca establecer y aportar una manera más de accionar, activar y reconocer la pedagogía y sus procesos educativos con otras miradas críticas. Se pretende tomar la corriente artística de la modernidad denominada “*antropofagia*” como metáfora y mecanismo estratégico para descubrir otros modos de operar la educación y fortalecer dinámicas *arteducativas*.

**Palabras clave:** antropofagia, pedagogía, apropiación, arte, adaptación.

## Abstract

The purpose of this essay is to contribute a critical and reflective perspective to the artistic and educational dynamics as disciplinary fields that come together to share paths that unify and enrich themselves over the years, from the *educational twists* in art and their transdisciplinary innovation. The results produce proposals that hybridize processes, rethink formats, spaces and ways of doing.

*Antropogía*, neologism that I propose in this writing, synthesizes the combination of two concepts: anthropophagy and pedagogy. It's a proposal that seeks to establish and provide another way to activate and recognize pedagogy and its educational processes with other critical looks. It aims to take the artistic movement of modernity called “anthropophagy” as a metaphor and strategic mechanism to discover other ways to operate in education and strengthen educative-art dynamics.

**Key words:** anthropophagy, pedagogy, appropriation, art, adaptation.



## Introducción

**E**n la vida cotidiana cada persona interactúa con una variedad de elementos que constituyen la construcción de su individualidad y la capacidad de generar relaciones interpersonales, de manera que aspectos como la interacción con entornos específicos, objetos, seres vivos, actividades culturales, dinámicas sociales, hasta la comprensión constante y permanente de ese mundo interior —mente, cuerpo—, fortalecen las nociones de convivencia y sociabilidad tan necesarias para vivir. Lo anterior nos permite entender que las acciones son resultado de razones que se arraigan a esas múltiples ramificaciones de la vida misma y que, como planteaba L. Vygotski en su teoría educativa y en su libro *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Vygotski, 1979), el ser humano es un ente plenamente social; desde ahí genera y construye el conocimiento desde el momento en que es posible la interacción y la socialización de saberes y aprendizajes.

Lo anterior permite identificar que cada acción responde a una situación específica, a la realidad

propia de cada ser humano y al conjunto de sus experiencias vividas. Parte de nuestras necesidades derivan de este conglomerado de situaciones, de la visión prospectiva que forjamos para alimentar los objetivos, así como de metas desde las que analizamos y cuestionamos.

Esta propuesta sobre educación artística apunta a ubicar cuestionamientos personales sobre cómo pensar el campo educativo en nuestros contextos cotidianos cruzando los límites de la institucionalidad, formalismos dominantes de la profesionalización y del sistema estructural que inserta y valida a los individuos en el sistema del mercado laboral capitalista. Señalar lo anterior no implica negar o excluir los escenarios de la institucionalidad, sino mantener una posición crítica sobre las prácticas pedagógicas dentro de estos espacios. Así, propongo una manera de reflexionar, actuar para potencializar y ampliar herramientas y capacidades para la educación.

Una de las referencias eje de este ensayo es el concepto de «giro



educativo» que, desde los años noventa, desencadenó una serie de acciones que incidieron en el área educativa y su integración en las artes, cambios que le otorgan a la educación un pensamiento más consciente dentro de los procesos y producciones artísticas. En el texto “El Giro” de Irit Rogoff (2008) afirma que este “giro” señala la importancia de centrar la educación como un fin y no solo como un medio, es decir, la educación deja de ser un ente de entrada simple a ideas complejas (p.260).

La noción de ver la educación como un fin significa darle profundo valor dentro de los proyectos y procesos artísticos, no vista solo como herramienta para generar recursos didácticos, talleres o guías de exposiciones, de igual importancia pero, no el único camino que envuelve a la educación dentro del arte y la cultura, sino que llega a ser entendida como una disciplina que conforma multiplicidad de actos políticos y por ende decisivos en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico en la sociedad. Esto permite visualizar más caminos donde la educación trabaja en sintonía con áreas como la curaduría, la mediación artística, la educación

como concepto dentro de una producción artística, museología crítica, museografía, diseño, entre otras. Aun cuando este “giro educativo” ha desarrollado nuevas ideas con más fuerza desde los años noventa, en la actualidad se siguen arrastrando problemáticas, vacíos y necesidades en la escena artística sobre temas que vinculan el arte y la educación.

Uno de los conceptos claves en este ensayo es el de “apropiación” que hace referencia a las posibilidades de generar nuevas y mejores propuestas en el campo de la enseñanza artística a partir de concepciones y prácticas ya establecidas que pueden ser deconstruidas y transformadas sin perder o negar su origen. El valor de las posibilidades que ofrece la “apropiación” como herramienta es el de posicionarnos sobre nuestras realidades latinoamericanas para actuar y responder a las necesidades propias de nuestros contextos para entendernos, reconocernos y descubrir qué podemos aportar bajo la idea de crear “para” otros “con” los otros. El siguiente diagrama reúne los conceptos principales del neologismo *antropogía* aquí propuesto:

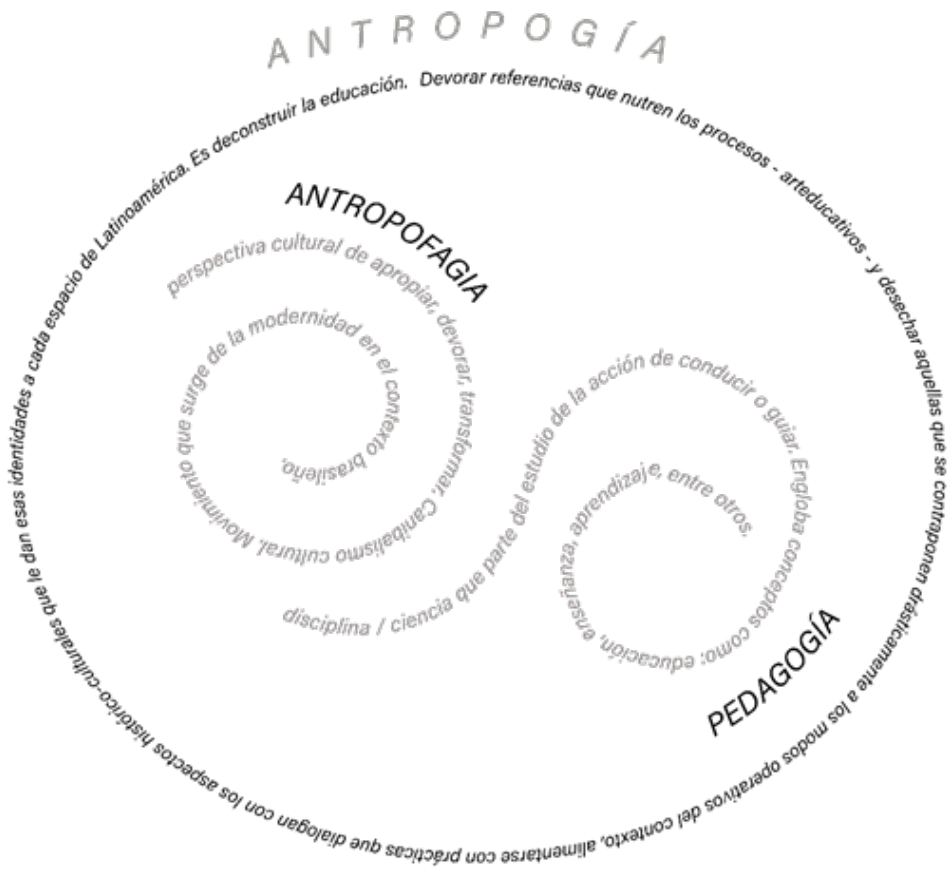


Fig.1. Breve diagrama de conceptos. Antropología: antropofagia + pedagogía.





# Parte I

Antropogía:  
Camino  
inciertos  
hacia la  
búsqueda  
de una  
pedagogía  
situada



Pongamos la mente en blanco e imaginemos el escenario educativo que conocemos. Procuremos que esa imagen responda a nuestra propia experiencia y memoria. Posiblemente tengas en mente una o varias aulas, uniformes específicos, campanas que avisan la salida y la entrada a clases, movimientos agitados en los recreos con gritos y risas, pupitres que hablan con frases y letras “*María y Juan de sexto*”, “*odio mate*”, “*Jorge estuvo aquí*”, no falta el pizarrón que se llena con texto y ejercicios por resolver y copiar en los cuadernos; hay también mochilas pesadas que guardan todo un sinfín de dispositivos para la supervivencia en la institución en la que fuera de esta podríamos ver una malla que la resguarda, portón con candados, personas vigilantes de la seguridad que supervisan las entradas y las salidas.

Esta imagen de la imagen, en palabras de Putnam (2000), responde a la conciencia de imágenes dentro de nuestras cabezas que tenemos al escuchar o leer la palabra “educación” en la escuela primaria, secundaria y en estudios universitarios. Sobre lo anterior, la reflexión que propongo relaciona los orígenes de estos resultados con

que se vislumbran ciertas deducciones sobre experiencia, imagen, memoria que es importante retomar, resaltar, discutir y deconstruir en colectividad.

El conglomerado de nuestras imágenes es producto de experiencias que vivimos y que responden a una tradición, a la herencia de patrones sistémicos que funcionan como formas de control, de orden y de poder frente a las diferentes sociedades del mundo; asimismo la inmersión en paradigmas, ideologías, pensamientos y estructuras específicas diseñadas para tales objetivos. ¿Por qué no pensamos la palabra “educación” vinculada a aquellos espacios como las comunidades, las vecindades, las casas, los parques, las calles? Sabemos que estos son espacios poderosamente educativos que acumulan aprendizajes compartidos de disfrute, de disensos y consensos, de juegos e instrucciones construidas acorde a las necesidades del momento. Entonces, ¿qué hace que no los imaginemos de forma inmediata cuando escuchamos o leemos la palabra “educación”?

Esfuerzos por cambiar, cuestionar o proponer nuevas visiones de la enseñanza, el sistema educativo



y las dinámicas de aula han existido a lo largo de la historia de la educación. Se suman textos e investigaciones que nos ponen en perspectiva la problemática y sus posibilidades de transformación desde diferentes centros, es decir, desde pequeños núcleos donde la activación de estas propuestas pueda incidir de forma positiva y generar frutos abundantes en la escena educativa. Pero, si estas propuestas se han ido gestando a lo largo de la historia de la educación, ¿por qué aún en el 2020 seguimos con un sistema educativo hermético, rígido y obsoleto? Sobre este punto, el artista y educador Luis Camnitzer en el libro *Agítese antes de usar* (2016), señala una idea fundamental en el capítulo “La enseñanza del arte como fraude”: “Enseñar a tener ideas ciertamente requiere bastante más que transmitir información. El profesor tiene que reubicarse y abandonar el monopolio del conocimiento para actuar como estímulo y catalizador, y tiene que poder escuchar y adaptarse a lo que escucha” (p.117).

El panorama que observamos nos conduce a generar reflexiones objetivas sobre posibles formas de enfrentar estos vacíos y

necesidades; la figura del/la educadora como aquella que sostiene un monólogo que da el conocimiento a su clase, se ha criticado desde tiempo atrás como ya lo había señalado Freire en *Pedagogía de la autonomía* (1996) donde apunta a eliminar la dualidad jerárquica de maestro-estudiante en que el maestro es quien transmite el conocimiento y el estudiante quien lo recibe.

La constante búsqueda de estrategias innovadoras para combatir las problemáticas heredadas dentro de la educación permite que afloren procesos creativos para el desarrollo de metodologías, pensamientos y/o prácticas con objetivos claros de reflexión y criticidad sobre lo que sucede y lo que puede ser en este campo disciplinario. La educación artística trae consigo ventajas que pueden ser identificadas a partir de la reflexión sobre la historia del arte, sus movimientos y manifestaciones que, desde una perspectiva pedagógica, podría aportar múltiples elementos a la educación, y en doble vía, el estudio de

la pedagogía puede nutrir y complementar procesos artísticos. En relación a esto último, un ejemplo visible puede identificarse en el desarrollo del arte contemporáneo con el surgimiento de términos como: “arte comunitario”, “arte socialmente comprometido”, “arteducación”, “curaduría pedagógica” entre otros, que desvanecen o problematizan las fronteras entre lo que define a un artista o bien, lo que puede ser definido o no como arte. Claire Bishop en *Infiernos Artificiales. Arte participativo y políticas de la espectadoría* (2012), afirma lo siguiente sobre este punto:

Los “artistas comunitarios” se distinguen no por las técnicas que emplean, a pesar de que algunas son particularmente adecuadas para sus propósitos, sino por su actitud hacia el lugar de sus actividades en la vida de la sociedad. Su interés primario es el impacto sobre una comunidad y su relación con ella: ayudar a aquellos con quienes hacen contacto a que estén más conscientes de su situación y de sus poderes creativos. (p. 290)

Lo que Bishop señala es la figura de artista que paulatinamente se va mirando con contornos borrosos, una figura que se adapta a los cambios, a lo que acontece, que puede transformarse y modificarse dependiendo de los entornos. El trabajo de artistas comunitarios es el mejor ejemplo de este cambio en la mirada del arte, donde la “obra” es más un conjunto de procesos y proyectos in situ fuera de las paredes institucionales que resguardan objetos: museos, galerías, academias, entre otros. Así, la noción de comunidad también se vuelve más real, es comprendida desde la presencia, el contacto directo con las personas y los entornos; es la convivencia, la implicación en un lugar y la búsqueda de un bienestar común localizado.

Esta figura que Claire Bishop señala, calza perfectamente con la labor y vocación de las y los docentes. Es decir, llegamos a un momento de la historia donde las disciplinas se hibridan, se conectan y la transdisciplina toma más forma. Una de las ideas principales de la transdisciplinariedad es entender las disciplinas como un todo, desde un enfoque holístico que permita ver de manera integral sus aportes



y posibilidades, es pensarse en conjunto y no enfocarse en separar o limitar ciertas ideas o proyectos que en su integración o fusión podrían potenciar las propuestas. El artista comunitario desde este enfoque o proyecto artístico en algunos casos llega a ejercer funciones de una persona profesional en gestión cultural, o también llega a tener responsabilidades de comunero o agricultor porque su práctica tiene sentido cuando se inserta en el contexto del que habla con su obra, generando con ello micropolíticas de acciones significativas para la localidad. Esta postura se encuentra estrechamente ligada a las personas docentes cuando una de sus funciones primordiales es generar impactos en su comunidad o grupo de estudiantes. En el caso del o la artista estos impactos pueden ir -por mencionar algunos ejemplos-, desde la creación de un diálogo, talleres, trabajo de campo, hasta una acción más tangible como el aporte con objetos o intervenciones artísticas, espacios físicos, entre otros. Es ahí cuando de la intención y las dinámicas sociales con la que se desarrollan y se enfrentan los proyectos surgen conceptos como “arteducación”, que derivan precisamente de artistas

que han trabajado de forma consciente dentro de sus proyectos las nociones educativas, y de educadores que no solo se entienden como personas que generan círculos de aprendizaje, sino que ven en ello esbozos de una producción artística; en síntesis, esto es una figura transdisciplinar.

Con el objetivo de encontrar estrategias de innovación en la educación artística, se toma y analiza el movimiento antropófago con el surgimiento del arte moderno en Brasil en el siglo XX, movimiento que fue impulsado en gran parte por la artista Tarsila do Amaral y desde la poesía Oswald de Andrade con su *Manifiesto Antropófago* en 1928. Propongo con este ensayo pensar en la apropiación de esta corriente desde la pedagogía y encontrar sus resonancias con la educación, ¿cómo sería esa teoría en las dinámicas educativas?

Etimológicamente el concepto de pedagogía es descrito como la acción de conducir o guiar. Por ello propongo asumir la pedagogía como una red de intercambio de saberes que construye *sus modos de ver y de hacer* en colectividad, entendiendo que la educación no es otra cosa que el



medio para comprendernos, para entender el mundo y sus dinámicas, para ser críticos y estimular nuestras capacidades creativas, humanas y afectivas.

La “antropofagia” es un concepto que surge en la época de la modernidad, específicamente en el contexto brasileño de los años veinte y treinta que promovió un movimiento que problematizaba la identidad nacional en un escenario que enfrentó corrientes de pensamiento divergentes dentro de la cultura, el arte, la política y sociedad. Esto conformó en gran parte revoluciones en diferentes áreas para poder luchar por mantener viva una identidad nacional y/o prácticas características de la región. Por lo anterior, extrapolar el concepto, hacer una “reapropiación” del término para analizar y profundizar su metáfora implícita y complementarla con el concepto de pedagogía ofrece como resultado una estrategia para impulsar nuevas perspectivas que desde la educación pueden revolucionar las crisis que emergen en la región latinoamericana, una región caracterizada por sus luchas sociales, culturales, económicas y políticas.

En el libro *Oswald de Andrade. Obra Escogida* (1981) se hace referencia sobre el “Manifiesto Antropófago” lo siguiente:

En 1928, Oswald de Andrade publica otro manifiesto, el “*Manifiesto antropófago*” o de la “*Antropofagia*”. Se trataba de una comilona crítica. De una forma de reducción estético-sicológica, a través de la cual la experiencia europea importada sería deglutida y transformada, y puesta desde luego, al servicio de una cultura brasileña de invención (productiva), así como los primeros salvajes devoraban al colonizador portugués. [...] Solo la antropofagia nos une, socialmente, económicamente, filosóficamente. “Tupy or not tupy, that is the question”. (p.11)

La cita anterior hace evidente la descripción de este movimiento como “cultura caníbal”, algo que Tarsila buscaba con su pintura y con el desarrollo del Arte Moderno. El devorar y deglutir influencias europeas se convierte en una estrategia de transformación, apropiación y deconstrucción para recuperar y fortalecer una identidad perdida y saqueada.



El agitar la pedagogía desde el término “antropogía”, no significa un simple acto de transformación o adaptación, sino en pensar en esa capacidad integral de la educación de la que nos podemos aprovechar. El campo de la enseñanza-aprendizaje conecta con una diversidad de elementos tanto multidisciplinarios que, desde lo formal o académico, así como desde la cotidianidad –lo informal-, ambas se encuentran íntimamente relacionadas.

Es desde esta perspectiva que la “antropofagia pedagógica” puede apuntar a esta dinámica de “devorar” todo aquello que impacte e influya de alguna manera en los procesos pedagógicos, pero este “devorar” también debe pasar por un método de selección. Para explicarlo de otro modo, utilizaré

una analogía sobre el sistema digestivo. Este proceso de “seleccionar” los aspectos que influyen en la educación para luego masticarlos, es decir “identificarlos”, “experimentarlos” de formas sensoriales, corporales para luego “deglutir” la masa de información y de datos nos lleva a la etapa en que el cuerpo interioriza, analiza y “decide” qué elementos son nutritivos y cuáles deben ser desechados. Así, los datos ingeridos que no se adaptan al contexto, a las personas participantes, a los ideales de la “antropogía” quedarían fuera, y los que pueden ser transformados, adaptados, apropiados y brindan beneficios para innovar, abrir nuevas visiones y perspectivas, permanecerán en el proceso porque nutren la práctica educativa.

## II

# Parte

## Situar la antropogía

**E**ste segundo apartado tiene como objetivo buscar posibles respuestas a la pregunta de cómo se establece la “antropogía” en nuestras prácticas profesionales y cotidianas pasando de una noción teórica a entender ese proceso en la dimensión práctica o activa.

La vida cambia día con día, los movimientos acelerados que la caracterizan siguen su rumbo establecido y no paran. Todo sigue creciendo o herrumbrándose y entender esto que se convierte en ocasiones en utopía del reimaginar las prácticas educativas hacia las prácticas emancipadas y transformadoras, nos permite reconocer que el pensamiento y ejercicio de reflexión debe situarse dentro de los parámetros de las diversas realidades que nos atañen.

Con la globalización lo que se detona en un espacio del mundo resuena en muchos otros, lo que afecta a una nación desde lo económico y sociocultural, también impacta a otras. La facilidad de comunicación con personas a nivel mundial, el acceso rápido de la información desde la web, la integración del pensamiento

posmoderno (multiculturalidad y reconstrucción social) en la educación siguen siendo parte de los muchos factores por los cuales el repensar las prácticas educativas es una necesidad, una emergencia que despliega una lista extensa de lo que se debe atender. En el libro *La educación en el arte posmoderno* de Efland, Freedman y Sthur, explican el enfoque educativo multicultural como “aquel que prepara a los alumnos para convertirse en pensadores analíticos y críticos capaces de reconocer las circunstancias decisivas de sus vidas” (Efland, Freedman y Sthur, 2003, p.143).

La “antropogía” pretende incluir un pensamiento constante sobre factores que permiten revisar periódicamente y de una manera crítica los procesos artísticos, culturales y creativos en los que estamos inmersos; aspectos que responden a reflexiones sobre “lo que fue”, “lo que hay” y “lo que viene”, entendido como una estrategia de revisión de planteamientos y acciones que han ocurrido en la historia y que por ende tomamos de referencia (lo que fue), así como lo que se hace en el presente según las realidades del contexto socio-cultural, político y económico (lo





que hay), hasta construir una visión prospectiva de lo que se puede hacer como creación de prototipos donde la intención es pensar en un futuro posible con la apertura al cambio y a la transformación (lo que viene).

Para que la “antropogía” pueda funcionar debe ser pensada acorde a las prácticas contemporáneas integrales y transdisciplinarias, aspectos que van mutando y creciendo gracias al objeto de estudio con el que dialoguen. Sobre esto afirma Irit Rogoff en *El Giro* (2008):

Como mucho, la educación forma colectivos – muchos colectivos fugaces que vienen y van, convergen y se separan. Se trata de pequeñas comunidades ontológicas propulsadas por el deseo y la curiosidad, fortalecidas por un tipo de empoderamiento que nace del desafío intelectual. El sentido de reunirse en torno a una curiosidad es precisamente el de no tener que reunirse en torno a una identidad: nosotros los lectores de J. L. Nancy nos encontramos con nosotros los extranjeros o nosotros los marginados culturales o nosotros los disidentes sexuales

– todos estos siendo uno y el mismo nosotros. De ahí que en este momento en el que estamos tan preocupados por cómo participar y cómo unirnos al espacio limitado que queda abierto, la educación ofrezca grandes posibilidades de reunión y participación en un espacio que aún no ha sido marcado. (p.7)

Poco a poco vemos y experimentamos cómo las dinámicas cotidianas son campos abiertos e inciertos por habitar donde se prepara un terreno para la cosecha, pero que algún acontecimiento natural y/o humano podría llegar a entorpecer el proceso hasta nunca hacerlo posible, o bien, que al mismo tiempo es un espacio para experimentar, conocer, entender los vacíos propios de ese lugar y así encontrar las estrategias para lograr el desarrollo de una buena cosecha educativa, aprovechar la potencialidad de los recursos que se tengan disponibles y trabajar en torno a lo posible.

El siguiente diagrama (Fig.2) conforma las ideas principales de este ensayo, el centro y eje principal es la “antropogía” con los tres ejes temporales “lo que fue”, “lo que hay”, “lo que viene”, que determinan los parámetros



metodológicos, teóricos y prácticos que rodean las líneas de pensamiento de la propuesta. A partir de esto es posible comprender lo que acontece y hacer propuestas a partir de las necesidades evidenciadas o acciones esperadas de cambio y transformación. Al lado izquierdo del diagrama se encuentra la zona que tiene por nombre “comprensión de entornos y realidades” para reforzar la idea anterior de tener presente lo que ocurre en el lugar a donde nos dirigiremos con nuestra propuesta alimentada con: factores

educativos, socioculturales y contextuales. Del lado derecho se encuentra la zona de “influencias lejanas y cercanas” que hacen referencia a priorizar las producciones latinoamericanas como parte del fortalecimiento de elementos identitarios dentro de la cultura, la región, sin negar que existe una influencia lejana, es decir, de otros continentes que pueden marcar o modificar ciertas prácticas cotidianas debido a la globalización. En el lado derecho del diagrama se identifica la etapa del “proceso de

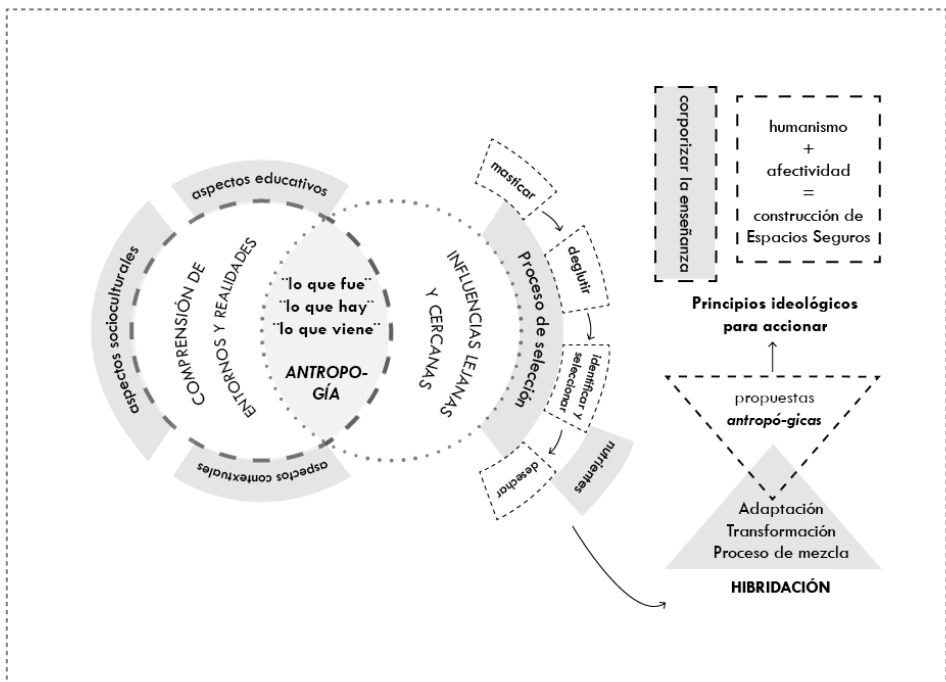


Fig. 2. Diagrama que reúne ideas principales de la antropofagia pedagógica



selección” con los pasos específicos de: “masticar”, “deglutir”, “identificar/seleccionar” los nutrientes para retenerlos o desechar.

Luego del proceso de “selección” inicia la etapa de “hibridación” que corresponde a la mezcla de los nutrientes, producto de influencias cercanas y lejanas para ser transformados y adaptados al objeto de estudio —entorno específico, localidad—, respetando los recursos que allí se encuentren disponibles para ser aprovechados. El diagrama muestra ciertos principios ideológicos que se formulan a partir de la suma del humanismo y la afectividad para la creación de espacios seguros, aquellos que no cumplen con la herencia tradicional de la educación formal y que han sido interiorizados en el imaginario social de la cotidianidad. Así, la frase “corporizar la enseñanza” reúne estos ideales pensando la noción de cuerpo como materia prima y demás elementos que se vinculan y que se pueden performativizar, es decir: volverlos activos, partícipes, agentes de cambio, resignificarlos y verlos como potenciadores de pensamiento, de discursos dentro de los procesos pedagógicos.

# III

## Parte

Crear para  
crear. Devorar  
conocimientos,  
nutrir  
procesos,  
compartir  
palabras y  
acciones.

**E**n esta tercera parte se desarrollan los aspectos que caracterizan la “antropología” como práctica y pensamiento crítico en la educación artística; esta propuesta imagina y “cree” en escenarios posibles para “crear” a partir de cuatro centros. El primero radica en la “priorización” de la visibilidad y atención que debemos dar a Latinoamérica sobre lo que se produce en la región desde lo artístico, teórico, cultural y social, para fortalecer las prácticas propias que la caracterizan, recuperar la historia que nos define a partir del reconocimiento de nuestra cultura y visión de mundo latinoamericana. Identificado lo anterior, se mantiene una reflexión continua sobre influencias pedagógicas que son ajenas al contexto que habitamos. Así, nos situarnos a partir de Centroamérica donde existe un conglomerado de paradigmas, teorías, referencias, que devienen en su mayoría de impactos directos de ese centro europeizado, hacia la periferia colonizada.

La colectiva española “Pedagogías Invisibles” ha desarrollado una serie de ideas y pensamientos sobre la transformación de la

educación en diferentes aspectos, un trabajo importante que va desde lo formal hasta lo no formal, tal ha sido su impacto en el área pedagógica que sus prácticas han llegado a influenciar muchos caminos de artistas/educadores en Latinoamérica. Sin embargo, en esta región las realidades son otras, las necesidades y búsquedas corresponden a otras dinámicas históricas, políticas, sociales y culturales, lo que hace que estas propuestas desde la práctica no se puedan desarrollar tal como lo plantean desde el contexto español. Al inicio de la página web de “Pedagogías Invisibles” se lee en el primer párrafo del apartado “Nosotras”:

Hacemos visibles los aprendizajes que suceden de modo invisible, un conocimiento que no es explícito y que incorporamos de manera inconsciente. Queremos detectarlos, analizarlos y, si no nos gustan, transformarlos. Nuestro objetivo es desarrollar en la sociedad el pensamiento artístico. Una forma de ver y actuar en el mundo que nos haga ser más conscientes de las realidades que habitamos.

Existe una gran importancia en reconocer que no hay que esperar



propuestas ajenas; para crear hay que hacer propuestas que nazcan “desde” y “para” estos territorios. Lo anterior no significa negar las referencialidades fuera de Latinoamérica, sino tomarlas como una posibilidad y desarrollar este pensamiento pedagógico de la “antropogía” como un proceso de selección y paralelamente valorar lo que desde el centro de América y países latinos se construye. Es necesario privilegiar la mirada más “adentro que afuera”.

El ser críticos y críticas es una actitud que está fielmente relacionada a cuestionamientos en torno a estas herencias y prácticas educativas. Tomar conciencia de ello nos permite lanzar, hacernos preguntas tales como: ¿de qué manera fortalecer, recuperar o resguardar las muchas identidades culturales que nos definen desde el “arteducación”? ¿qué tipo de redes generamos como región centroamericana/latinoamericana? de manera que podamos seguir proponiendo, creando y dialogando con acciones concretas y situadas.

El segundo aspecto es la noción de “adaptación”, que refiere a tener presente que las prácticas y/o acciones llegan a generar frutos

significativos cuando se adaptan a las realidades de cada microrregión donde se lleven a cabo. En este sentido, significaría un trabajo profundo desde las pequeñas comunidades, proponer desde lo más cercano a ellas entendiendo que no basta con abordar una perspectiva desde la generalidad a nivel país, sino también comprender que, desde las comunidades y pequeñas localidades el vínculo cercano a estas es clave para practicar las teorías y desarrollar así pequeñas prácticas colaborativas que muten conforme cambia esa condición de tiempo-entorno, es decir, el lugar donde se sitúa ese acto educativo o práctica “arteducativa”.

El tercer elemento refiere a la “corporización” del proceso educativo, es decir, identificar que desde el movimiento antropofágico el concepto *cuerpo* carga un fuerte simbolismo que le da protagonismo, principalmente en la relación fundamental que existe entre medio ambiente, naturaleza y cuerpo, puntos claves en la comprensión de las prácticas culturales, sociales y políticas que engloban a la sociedad latinoamericana.

La “corporización” del proceso educativo desde la “antropofagia

pedagógica” es mirar hacia una performatividad de las prácticas, ubicar —el cuerpo en el centro— y darle un lugar a la sensibilización de este en interacción con otros. Esta performatividad en la educación artística está vinculada a cambiar y/o variar los formatos, contenidos, y activar todo lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, activar o performar los objetos, los espacios y los cuerpos. Poner el cuerpo en el centro es tomarlo también como materia prima en el desarrollo de proyectos o prácticas, es comprender que el cuerpo en sí mismo es todo lo que se necesita, es la base y la potencia de lo que se hace, y como cuerpo social también conectado a otros cuerpos, interacciones objetuales y espaciales, en suma; aprender a trabajar con los recursos que estén disponibles, porque como —el cuerpo lo es todo— ya los demás elementos que se añaden a nuestros procesos creativos son complementos y herramientas.

Lo anterior prioriza las necesidades que parten desde nuestros cuerpos, al intentar reforzar esa herencia ancestral que, con prácticas rituales, danzas o rutinas para las cosechas nos conectan con los

espacios vivos y abiertos. Ver esos “no lugares”, entornos educativos informales y no tradicionales como: museos, casas, calles, parques, centros comerciales, mercados, barrios, espacios públicos en general, como espacios posibles de gestión educativa e identificar la transición en viceversa de la formalidad a la informalidad.

Esto nos lleva al último punto: los “principios ideológicos” vinculados a filosofías humanistas y pensamientos afectivos que llegan a convertirse en ejes medulares para revolucionar la educación, para ser conscientes de nuestras necesidades como seres humanos sensibles y emotivos. Tener presente posicionar estas guías son un cimiento importante en el acompañamiento al momento de gestar y facilitar cualquier proceso pedagógico coherente a este enfoque holístico necesario para la transformación e innovación en la educación.

Es este momento final, sobre “principios ideológicos” es que, con el fin de estimular el desarrollo de “espacios seguros” para la interacción colectiva, espacios empáticos, diversos, sensibles y respetuosos con los ideales, aportes y opiniones de cada persona, se garantiza la



clave para que el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la “antropogía” sea realmente significativo. La presencia constante del disfrute, el asombro y la curiosidad posibilitarán la experimentación de nuevas maneras de ver, ser y convivir.

## CONCLUSIONES

Desde esta lógica, la “antropogía” sería el pensamiento educativo que busca situar pedagogías en los entornos o núcleos contextuales priorizando las necesidades del cuerpo como ente performativo que busca conexiones con lo vivo. De esta forma se interviene el sistema bajo ideales humanistas y afectivos, se devoran aquellas referencias que nutren los procesos y se desechan aquellas que se contraponen drásticamente a los modos operativos de la región que se alimentan a su vez con prácticas que dialogan con aspectos histórico-culturales que le dan identidades precisas y coherentes a cada espacio habitado de América Latina.

La oportunidad de transformar, devorar y de establecer rutas de viaje hacia el aprendizaje “antropógico”, tendría como resultado

un acto revolucionario que emerge de una sociedad que busca encontrarse con pensamientos emancipatorios y con necesidades de cambio. Ahora bien, ya que estamos alimentando el concepto de “antropogía”, pongamos la mente en blanco e imaginemos el escenario educativo que queremos.

## REFERENCIAS

- Bishop, C. (2012) *Infiernos artificiales: Arte participativo y políticas de la espectadoría*. México: Editorial Taller de ediciones económicas.
- Camnitzer, L. (2016) La enseñanza del arte como fraude. En *Agítese antes de usar: Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. Comp. Cervetto, R y López. M. TEOR/ética - MALBA, Costa Rica, Argentina.
- Campos, H. (1981) *Oswald De Andrade. Obra Escogida*. Venezuela: Editorial Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Efland, A. Freedman, K. y Sthur, P. (2003) *La educación en el arte posmoderno*. España: Editorial Paidós.
- Freire, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores.
- Pedagogías Invisibles. (s.f). *Arte + Educación*. <http://www.pedagogiasinvisibles.es/>
- Putnam, H. (2000). *Sentido, sin sentido y los sentidos*. España: Editorial Paidós.
- Rogoff, I. (2011). *El Giro*. España: Ediciones Universidad de Murcia.
- Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Argentina: Editorial Grijalbo.



**Pensamien-  
to latinoa-  
americano  
desde el con-  
texto áulico:  
un aporte al  
perfil de en-  
trada del estu-  
diente en los  
Estudios  
Generales**



**Daniel Jesús Guerrero  
Huertas<sup>1</sup>**

**Ministerio de Educación  
Pública**

Recibido: 10-08-2020

Aceptado: 28-09-2020

---

<sup>1</sup> Licenciado en ciencias de la educación con énfasis en la Enseñanza del Español por la Universidad Americana. Bachiller en ciencias de la educación con énfasis en la Enseñanza del Español por la Universidad Americana. Licenciado en docencia por la Universidad San Marcos. Bachiller en Filosofía y Humanidades por la Universidad Católica de Costa Rica. Egresado de la Licenciatura en Filosofía por la Universidad Nacional de Costa Rica.



### **Resumen:**

El presente artículo versa sobre la educación y el fin que esta supone en cuanto al ejercicio ético y búsqueda permanente de la emancipación de los seres humanos que la conforman. Hoy es imperante volver la mirada hacia la reflexión objetiva que permita entender el qué y para qué de la educación. Es tarea obligatoria de la enseñanza superior, el acercamiento a los aspirantes con el fin de analizar los perfiles de entrada desde las realidades propias de las diferentes comunidades educativas. El primer paso para lograr una educación emancipadora requiere de la comprensión holística de las nuevas sociedades y el quehacer humano en su principal fuente como sujeto y objeto de estudio. El artículo se centró en la revisión bibliográfica y conversatorio con estudiantes de décimo nivel de la enseñanza general básica que expusieron sus ideas en torno a la temática planteada.

**Palabras claves:** Pensamiento latinoamericano, contexto áulico, perfil de estudiante – Estudios Generales – educación.

### **Abstract:**

The paper is about the purpose of education in terms of ethical practice and the search for emancipations of human beings. Today, is imperative to focus our attention to the objective reflection that allows us to understand the meaning and purpose of education. It is a necessary task of higher education the approach to aspirants in order to analyze the profiles from the realities of each educative community. The first step to achieve an emancipatory education requires the holistic comprehension of the new societies and the human practices in its main sources as subject and object of study. This article focused on a literature review and discussions with students of tenth grade of basic general education that exposed their ideas on the subject proposed.

**Keywords:** Latin American thought, classroom context, student profile, Humanities, education.



**L**a actualidad latinoamericana, se encuentra inmersa en la realidad mundial que sufre cambios importantes. El comportamiento del ser humano connota una semántica más amplia de lo que implican los humanismos. Retos a nivel socio-cultural, sistemas político-económicos colapsados y pos colonialismos siguen desangrando los pueblos y culturas latinoamericanas, entre otros factores, han hecho de la región una nueva realidad.

Frente a estos y otros retos, la educación se muestra como un medio que permite poner en el escenario el proceso de reflexión y construcción de pensamiento desde y para Latinoamérica.

Repensar el pensamiento latinoamericano es una de las principales tareas que, desde la academia, y por medio de espacios concretos como los centros de estudios, debe buscar la apertura proactiva de diálogo interdisciplinario y transdisciplinario que genere a su vez los cambios de dirección necesarios para tan importante labor.

El contexto áulico conforma una serie de elementos que, en

conjunto, permiten visibilizar la rica y extensa complejidad que supone el pensamiento latinoamericano con todos sus bemoles.

El presente artículo tiene como propósito no solo plasmar una reflexión sobre categorías de análisis que conforman el pensamiento latinoamericano; sino también, plantear interrogantes que busquen posicionar las miradas, reflexiones y análisis hacia otras direcciones. Esto permite estar a la vanguardia del perfil de ingreso a la educación superior en perspectiva de la actualidad, el compromiso social y transformación de las sociedades latinoamericanas.

## **PENSAMIENTO LATINOAMERICANO**

No corresponde a esta reflexión, conceptualizar ni definir como estructura estática el pensamiento latinoamericano, sino más bien, desarrollar la característica dinámica de tal categoría y realidad. Latinoamérica es, en gran parte, la construcción que hemos hecho de ella. Y es que, somos lo que



pensamos sobre aquello que somos, o más bien, terminamos siendo el resultado de lo que pensamos sobre lo que somos y con ello se corre el riesgo de perder de vista lo que fuimos o lo que podemos ser.

El pensamiento latinoamericano, como realidad dinámica, ejercita nuestras existencias, permite repensarnos en un constante devenir y también facilita la valoración de nuestras heterogeneidades cotidianas.

No se pretende definir el pensamiento latinoamericano como un concepto único, que bastante ha recibido sobre sus hombros calificativos estáticos, algunos cercanos y otros lejanos a sus realidades. Se procura más bien dar a conocer la perspectiva del estudiantado menor de edad que se aproxima como perfil de entrada a la universidad y que desde su contexto, va formando, construyendo y asumiendo una idea de su región y lo que esta engloba.

El pensamiento latinoamericano, debe ser una realidad en las mallas curriculares de los centros de estudio de secundaria y superior de Latinoamérica. Esto permite el estudio de una historia de las ideas, el reconocimiento y reconstrucción

de nuestras sociedades y contextos. Se hace pensamiento en el reconocimiento de qué hemos sido, de lo que somos y de lo proyectamos ser.

Es importante para ello, conocer la perspectiva de los jóvenes que son postulantes al ingreso de los estudios superiores. Son los mismos jóvenes que tenemos en las aulas de programas secundarias, *high school*, enseñanza básica, preuniversitario y otras denominaciones, quienes encontrarán en los primeros años de la universidad un espacio para dinamizar y construir nuevas sociedades desde el análisis, diálogos sociales, reconocimiento de problemáticas y lo más importante: el desarrollo personal de identidades, sujetos y saberes.

Escuchar sobre su experiencia, vivencias en Estudios Generales, estudios universitarios y sobre el Pensamiento latinoamericano, nos permite diagnosticar cómo y qué están pensando en torno a ello. Es una tarea imperante a lo interno de cada escuela dentro de las universidades. Posicionar las miradas en estudiantes adolescentes supone un proceso de gestación en miras al ingreso de los Estudios Generales y los alcances que estos pueden tener en nuestras sociedades.

Algunas de las opiniones des-estructuradas que se recopilaron durante el 2019, y con el objetivo de evidenciar lo mencionado anteriormente, algunos de los jóvenes que cursan los dos últimos niveles de la educación media, secundaria, del país, comparten sus reflexiones. La estudiante Juliana Murillo señala sobre el pensamiento latinoamericano que:

La mayoría de los textos escritos por autores latinoamericanos, así como programas audiovisuales, nos hablan sobre violencia, discriminación y narcotráfico. Muchos de estos sobre mujeres víctimas de sociedades patriarcales. Somos además una parte del planeta que ha sido golpeada y ultrajada por Europa y Estados Unidos, sin embargo, también somos una región con un enorme potencial y capacidad de generar cambio. No digo que esto seamos, pero es la imagen que hemos vendido de nosotros mismos.

Las palabras de Gabriel Bonilla fueron las siguientes:

Casi siempre que se habla de Latinoamérica, los diálogos nos llevan a la corrupción

política. Yo diría que somos una región obligada a obedecer credos que no son nuestros, reglas sociales de un mundo desconocido. Somos un pueblo que sigue adoleciendo el genocidio del pasado, crecimos bajo el genocidio masivo de población y cultura, con una economía inestable, política corrupta y de carácter capaz.

Jualianne Lacouture, estudiante de secundaria, expresó:

Latinoamérica se ha visto desde la época de la colonización como una región subdesarrollada en muchos sentidos. Sin embargo, debemos recordar que en medio de todo esto lo más importante es el individuo, la persona humana. Pensamiento latinoamericano también es la forma en que pensamos sobre nosotros mismos y nuestra cultura.

Hay inquietudes, cuestionamientos y riqueza de pensamiento en las mentes de nuestros estudiantes de secundaria, hay muchas voces que aun desean ser escuchadas, como también hay muchos docentes que luchan por cambiar



estructuras verticales y obsoletas desde nuevas realidades educativas y superar modelos que no responden al quehacer y retos del conocimiento y aprendizaje actual en las aulas. El pensamiento latinoamericano lo construimos todos.

## CONTEXTO ÁULICO

¿Por qué es importante conocer la visión de los jóvenes y adolescentes sobre el Pensamiento latinoamericano desde la perspectiva de América Latina?

Ellos son los que observan y desarrollan la vertiginosa y constante sociedad cambiante, son quienes crean y desarrollan nuevos paradigmas de análisis a través del encuentro con nuevas lecturas y reflexiones amplias que generan nuevos caminos de comprensión de las realidades. Ellos y ellas tienen en sus manos la mística para mantener o re direccionar gran parte de la memoria histórica y del saber humano. ¿Qué se hace en aula y qué se puede hacer?

Muchos son los teóricos y educadores que se han referido a este tema, cuestionamientos e ideas, tal como lo hicieron en la obra *Carta*

*a una maestra por los alumnos de la escuela de Barbiana* o el mismo Pablo Freire que, con su *pedagogía del oprimido* se convirtió en uno de los pensadores de la educación más importantes del siglo XX. En Costa Rica, otros como Omar Dengo y Carmen Lyra, mantuvieron viva la esperanza de crear mejores sociedades a la luz de la realidad y utilizando los salones y contextos áulicos para llevar a cabo tal labor.

El docente, el estudiante, las familias, los centros educativos y la comunidad, todos, son parte de ese contexto áulico que sirve como espacio para generar y reconstruir nuevos paradigmas. Si nos quedamos únicamente con la dimensión “alfabetizante” de la educación, caeríamos en nuevas “analfabetizaciones” de una generación que tiene mayor cantidad de información pero que pareciera no sabe procesar o utilizar la misma.

Los salones de clase son los verdaderos cultivos de pensamiento y esto debe impactar en las cotidianidades. A partir de ello, se espera ver el reflejo de lo que pensamos y hacemos desde nuestras aulas en la forma de hacer cultura, de hacer política, de hacer sociedad.

Las aulas pueden cambiar el rumbo de organización social. Para ello es necesario superar en la acción más que en la teoría los modelos pedagógicos importados. Debemos invertir y apostar por crear modelos propios centrados en nuestras realidades y en las propias necesidades de la región. Se necesitan aulas más nuestras, literatura más nuestra, pensamiento más nuestro. Lo anterior no quiere decir que no existan, sino que es importante revalorar y repensar a luz de estos, producir desde la academia un aporte a la cultura y al saber latinoamericano, una revaloración de lo nuestro.

Requerimos profesionales convencidos de la inversión intelectual situada en nuestro tiempo y espacio. Las aulas nos permiten redireccionar contenidos y saberes en función de los contextos latinoamericanos. Necesitamos de una Latinoamérica más concentrada en sus capacidades que en sus dolores, más enfocada en su potencial que en sus vecinos regionales. Ello no supone un olvido de la memoria histórica sino más bien, un reconocimiento dinámico de un pasado que se analiza en el presente, pero en función de lo que queremos ser.

El contexto del aula debe permitir entender, analizar y comprender la realidad de América Latina como unidad educativa integrada, donde los esfuerzos se encauzan a desarrollar en los educandos sus capacidades de creación, innovación y producción como parte de su pleno desarrollo personal. Para tal efecto, se concibe al educando como un sujeto que tiene características únicas, circunscrito en un contexto histórico determinado y capaz de comprender cabalmente la realidad y con un dominio de reconstrucción de esta.

Por ello, el docente facilita acciones pedagógicas para que el estudiante establezca relaciones entre materias, contexto y realidad. Y, por consiguiente, el estudiante, se concibe a sí mismo como sujeto activo, portador de su experiencia vital y saberes acumulados, que desarrolla experiencias de reflexión, exploración, interpretación, conocimiento e interacción con su entorno como parte de procesos de ajuste y aprendizaje permanentes.

Compartir un aula, es compartir historias, saber y pensamiento. Estar en un aula es construir cultura, es simultáneamente un deber ético.





## EDUCACIÓN PARA LA EMANCIPACIÓN

Hemos escuchado mucho sobre educación. La educación nos da herramientas, nos permite transformar realidades, pero ¿para qué esos avances de la educación?, ¿hacia dónde se dirigen?, ¿estos son avances?

Modelos pedagógicos se siguen copiando de otras realidades homogéneas, sin embargo, pareciera que olvidamos o renunciamos a la capacidad de dar respuestas desde y para América Latina. Crear nuestros propios modelos pedagógicos en función del “ser” más que el “saber”, aunque en parte resulte contradictorio pensar que exista un “saber” sin centrarse en un “ser”.

No es nuevo afirmar que la educación actual es firma de procesos neoliberales que alcanza importantes auges desde los años 80’s, centrada en fuertes dinámicas de producción y consumo que terminan por enajenar y oprimir al ser humano y que ,por tanto, deriva en una educación que legitima la idea de un ser humano siempre que esté al servicio de las mega-producciones.

La educación en Latinoamérica ha de promover una sinergia social emancipadora, racional, capaz de mantener una revolución de pensamiento, que busque nuevos modos de ser sociedad, posicionando, colocando como centro la justicia y la integración del ser humano, que despierte las conciencias para una transformación social continua a nuevas y mejores formas de desarrollo de las personas. No debe limitarse a un discurso y más bien empezar una revolución de toma de conciencia del sujeto.

En el curso de enseñanza del Español y Literatura, del IV Ciclo de educación del Sistema Educativo Costarricense los estudiantes reciben, a través de diferentes técnicas y metodologías, herramientas para repensar sus contextos inmediatos y ajenos. Se fomenta el disfrute de las obras literarias latinoamericanas en correlación con las artes plásticas, la historia, la música, el teatro y otros saberes. Se trazan líneas y objetivos para desarrollar pensamiento latinoamericano de manera que los análisis literarios vayan más allá de un análisis estructural literario y se profundice más en los análisis socio-críticos que la obra literaria pueda aportar.

Reconstruir textos literarios a la luz de las nuevas realidades es una de las técnicas que permiten visualizar desde la perspectiva del adolescente los nuevos retos de nuestras sociedades. En este sentido, afirma Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (1973):

En la pedagogía del oprimido es verdad que, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprimen. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación. (p.83)

Es este marco, es importante recordar permanentemente la necesidad de trascender de los contenidos a los saberes inter y transdisciplinarios. No correr riesgos tan grandes como el peligro latente de caer en la mercancía de la educación, vista como un producto de venta, producción y consumo, y no como un medio emancipatorio y de conocimiento.

En nuestra Latinoamérica es cada vez más común observar la venta e importación de servicios educativos. La educación no puede ser vista únicamente como un servicio mercantil que se oferta desde dinámicas de importación y exportación. Los impactos negativos,

las consecuencias que esto supone afectan los procesos identitarios e incide en los procesos enajenantes en todo sentido.

La educación supone una búsqueda permanente de bien común. Un reconocimiento del otro y sus realidades en función del mejoramiento continuo de sus necesidades, esto es; educar para la igualdad de condiciones, saberes y oportunidades. Un gobierno que vea la Educación como una mercancía y no como inversión para mejorar la calidad de vida de sus habitantes es un gobierno per se destinado al fracaso respecto a su función del bien común.

Ahora bien, la educación no solo es parte de un sistema, sino el escenario donde convergen las demás partes del sistema: lo social, lo cultural, la salud, la política, lo económico, entre otros. Por esto, la educación no puede permitirse ser manipulada.

Asimismo, la Educación Superior y los Estudios Generales son por excelencia un espacio de formación interdisciplinaria que aporta herramientas indispensables para el saber integral de los nuevos profesionales en distintas áreas. Ello permite la puesta en



práctica del reconocimiento maduro y sólido de realidades, retos y soluciones desde un perfil profesional que aportará al desarrollo humano-integral de las regiones que conforman América Latina.

Los Estudios Generales vinculan el desarrollo y el saber desde perspectivas holísticas que generan cambios en la sociedad. La experiencia en Estudios Generales prepara al estudiante de educación superior para ser crítico, analítico, buscar soluciones, cambios de rumbo y construir sociedades cada vez más iguales y justas.

El pensamiento latinoamericano, la educación y el contexto áulico deben preparar seres humanos críticos y sensibles, no autómatas. Se debe colocar la mirada en los postulantes a los Estudios Generales con el objetivo de conocer qué piensan las y los jóvenes, para comprender cuáles son los retos y realidades que enmarcan su contexto.

Nuestras aulas tienen y persiguen un fin esencial, procurar ser espacios de emancipación intelectual. Solo de esta manera podremos apostar por otros tipos de libertades, de sociedades, de culturas, saberes y por tanto de seres humanos.

Las reflexiones de esta convicción en la praxis emancipadora del contexto áulico, toman lugar en el poema del estudiante Juan Manuel Bermúdez Holthus.

### ***Se despierta***

*Ni olvido, ni perdón.*

*Himnos retumban por los barrios  
y callejones escondidos.*

*Sueños de libertad, dejan de ser  
sueños.*

*Lloran las madres,  
sus retoños se han ido.*

*Se han ido a luchar por aquella  
química,  
que tantos consideran solo una  
pesadilla.*

*Amargo trago, sedante.*

*Diversa es la lucha*

*Diversa es la Tierra.*

*Desde la profunda Amazonia se oye.*

*Desde la tierra del fuego se oye.*

*Desde Ayotzinapa los gritos de 43  
jóvenes se oyen.*

*La tierra y el pueblo emergen se  
enlazan,*

*se vuelven uno.*

*Tierra y pies se convierten en raíces.*

*Poco a poco la masa despierta.*

*Despiertan las maquinarias*

*Respiran.*

*Maquinan para que sus pequeñas,*

*futuras máquinas, coman.*

*Despiertan los que han nacido en la  
tierra*

*y en ella trabajan, lloran, respiran y  
duermen.*

*Despiertan*

*los abandonados*

*los que con una peseta bendicen*

*nuestro nombre mil veces.*

*Despiertan*

*los artesanos de la justicia,*

*los de las letras*

*Despiertan de manera violenta.*

*El despertar es en conjunto*

*como lo fue el nacer.*

*Despierta*

*Latinoamérica*

*inminente*

*El despertar es ya.*

*Pronto veremos el amanecer.*

## REFERENCIAS

Alumnos de la escuela de Barbiana (1982). *Carta a una maestra*. España: Hogar del Libro.

Fraire, P. (1972) *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Editorial Tierra Nueva y Siglo XXI.

Guerrero, D., Peña, D., Quesada, G., Salazar, M., Venegas, P. (2012) *Marco Orientador del Sistema Educativo Saint Clare*. Costa Rica.



**El**  
**«ser**  
**femenino»**

en el Cántico  
Cósmico de  
Ernesto  
Cardenal



**Melissa Mendiola Vásquez<sup>2</sup>**

**Universidad Nacional**

Recibido: 31-07-2020

Aceptado: 03-10-2020

---

<sup>2</sup> Graduada en Filosofía con énfasis en Ciencias Sociales y egresada de la Maestría en Estudios Latinoamericanos (IDELA), ambas de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Formación profesional en planificación de proyectos económico y social de la UNA. Áreas de investigación en filosofía política, procesos socio-mediáticos latinoamericanos y literatura latinoamericana.



### **Resumen:**

La ópera prima del poeta Ernesto Cardenal *Cántico Cósmico* trascendió los límites de la poesía contemporánea; una disertación filosófica-poética de la historia de lo que conocemos y de lo que somos, desde su ser espiritual y su ser hombre, que conjuga la física, la química, lo social, lo político y lo carnal, el Ser y la Unidad.

Desde la conformación del caos, analizaremos el «ser femenino» a lo largo del poema. Entenderemos el «ser femenino» desde el lenguaje poético cardeliano como la conformación de la misma como arte y parte de la creación del cosmos; como movimiento y forma; en respuesta a una dualidad platónica que crea caos y orden, unidad y conflicto o, mejor dicho, unidad en el conflicto. Del sincretismo de lo espiritual femenino en el cosmos.

**Palabras claves:** Poético, femenino, Cardenal, cosmos, dualidad.

### **Abstract:**

The first opera of Ernesto Cardenal, *Cántico Cósmico* transcended the contemporary poetry limits; a philosophic-poetic dissertation about the history of what we know and what we are, starting with his spiritual being and his being a man, that conjugates physics, chemistry, social, political and the carnal, the Being and the Unity.

Since the Chaos conformation, we will analyze the «feminine being» throughout the poem.

We will understand the «feminine being» from the poetic cardelian language as the conformation of the art and part of cosmos creation; as movement and shapes; as an answer to platonic duality that creates chaos and order, unity and conflict or, rather say, the unity in the conflict. The feminine spiritual syncretism in the cosmos.

**Keywords:** Poetic, Feminine, Cardenal, cosmos, duality.



**E**rnesto Cardenal, poeta, filósofo, político, sacerdote, recorrió en estos caminos un hondo conocimiento llevado a la práctica en su activismo hasta sus 92 años, edad en que muere el 1 de marzo de 2020 en Nicaragua.

El ímpetu de su espíritu y cuestionamientos lo motivaron a estudiar Filosofía en la Universidad Autónoma de México y una especialidad en literatura en la Universidad de Columbia, Nueva York. Luego viajó por Europa, tiempo en el cual llevó una vida bohemia latente en su poesía.

A finales de la década de los 50's decidió tomar votos monásticos y se trasladó a vivir a Kentucky, Estados Unidos donde conoció a su maestro Thomas Merton, poeta y profesor monástico estadounidense quien lo instruyó en la búsqueda del conocimiento ancestral, en la búsqueda espiritual y en el activismo político y social, para posteriormente regresar a Nicaragua.

A su retorno se instaló en Solentiname, que forma parte de los archipiélagos ubicados al sur del Lago de Nicaragua donde desarrolló desde 1966 una comunidad

cristiana de naturaleza contemplativa, tomando como base espiritual y política la teología de la liberación. En la revista "Nueva Sociedad", en su artículo "Lo que fue Solentiname: Carta al pueblo de Nicaragua", escribe:

Contemplación quiere decir unión con Dios. Pronto nos dimos cuenta que esa unión con Dios nos llevaba en primer lugar a la unión con los campesinos, muy pobres y abandonados, que vivían dispersos en las riberas del archipiélago. La contemplación también nos llevó después a un compromiso político: la contemplación nos llevó a la revolución; y así tenía que ser, si no, hubiera sido falsa. (Cardenal, 1978, p.1)

A partir del inicio de su vida monástica, Ernesto Cardenal comenzó a escribir su obra prima *Cántico Cósmico*, publicada en 1989. Su poema trascendió los límites de la poesía contemporánea al ser, además, una disertación filosófica y poética desde su "ser" espiritual y desde su "ser" hombre, así como de la historia de lo que conocemos y de lo que somos, obra que





conjuga aspectos del conocimiento como la física, la química, lo social, lo político y lo carnal, el “Ser” y la “Unidad”.

Desde la conformación del caos, premisa que atraviesa su obra, este artículo analiza el “ser femenino” en su poema. Para ello, el «ser femenino» debe comprenderse, desde el lenguaje poético cardeliano, como arte y parte de la creación del cosmos; movimiento y forma en respuesta a una dualidad platónica que crea caos y orden, unidad y conflicto o, mejor dicho, unidad en el conflicto, es decir: sincretismo de lo espiritual femenino en el cosmos.

El poema se estructura en cántigas, poemas líricos con rimas libres. En la primera cántiga, intitulada “El Big Bang” señala la feminización sobre la concepción del cosmos. En sus versos se lee:

...Las estrellas son mujeres  
que por la noche encienden  
fuegos helados...  
...Arriba hay una aldea de  
mujeres  
que de noche tejen sus *mo-*  
*las* junto a lámparas muy  
fuertes...

(Cardenal, 2013, p. 25)

Esta concepción onírica del ser femenino como representante de la unidad, tejiendo redes de interconexiones cósmicas forma parte del sincretismo espiritual a lo largo del poema; disrumpiendo el hegemónico camino cristiano para dar lugar a la conformación de lo femenino.

Por otra parte, en respuesta al “caos” de lo que somos como seres cósmicos, en la cántiga 6 “Más allá y más acá”, nos encontramos con una representación de lo femenino y carnal desde la perspectiva del “ser” hombre en la dualidad espíritu-carne. Esta idea puede verse a la luz de estos versos:

¿Pero por ejemplo qué días?  
Hay días y días.

Tal vez un día para alguien  
un teléfono

puede tener una importan-  
cia cósmica.

La tuvo una vez.

Ves pasar muchachas frescas  
como flores: mejor dicho

como flores frescas: menos  
efímeras que las flores

pero sólo un poco menos.

Con todo y eso se atrevió a  
decir Merejkovsky

que no es impiedad decir

que el sexo es la Trinidad del  
cuerpo humano. (Cardenal,  
2013, p. 55)

Desde esta óptica, la idealización de lo femenino trasciende a lo carnal. Más adelante muestra una remembranza llena de nostalgia de sus años de juventud y subjetividad, presenta un juego de complicidad entre una joven y el tiempo. Lo anterior se ejemplifica en los siguientes versos:

Recuerdo aquella tienda  
Woolworth en Broadway,  
por la 102,

y la empleadita de 17 o  
18, atendiendo unas cosas  
baratas

acosada por ávidas señoras,  
contestó adusta a otras más,  
estaba cansada

(era cerca de la hora de  
cierre,

ella todo el día allí de pie),

y al instante lo adusto trans-  
formó en risueño

cuando me vio a mí, que  
estaba de 23 años, en la  
entrada.

Me sonrió. Cariñosa sonri-  
sa como diciéndome estoy  
cansada.

Delgada, pelo dorado y piel  
rosada.

En vez de ese trabajo podría  
haber estado en películas.

O pude esperarla afuera  
hasta la hora de cierre.

Yo seguí en Broadway.  
Broadway abajo.

Hace ahora exactamente 38  
años.

[...] Ahora tengo 61 años.

El espacio-tiempo ha co-  
rrido rápido como un tren  
eléctrico

en una realidad ilusoria  
como película. (Cardenal,  
2013, pp. 59-60)

Testigo de la paradoja del tiempo, toma la palabra y se apodera del espacio; traspasa los límites del tiempo y su poema nos conduce a ese lugar, cuando tenía solamente 23 años en que, a través de esta secuencia filmica y biográfica, comparte un recuerdo, un instante de su vida. Sin embargo, la complejidad de la vida que, al tratar de vivirla a pesar del tiempo, nos hace experimentar incongruencias de las cuales formamos parte. Este es también una isla del archipiélago de la memoria de Cardenal, que se ejemplifica en estas líneas:

En cuanto a la unidad de este  
poema

no lo tiene. La unidad es  
afuera.

La unidad del todo.



El universo inanimado  
no está tan separado de  
nosotros.

Así Sila que es también  
*universo*

(es Dios para los esquimales  
y a la vez universo)

dice a los niños que están  
jugando en la nieve

les dice Sila:

*silā ersinarsinivdlugo*

*“no tengas miedo del  
universo”*

con voz suave como de  
mujer.

Voz suave de Sila con suave  
de nieve. (Cardenal, 2013, p.  
70)

El universo que somos, complejo y diverso se manifiesta como forma femenina, transfigurando su esencia en una fuente de comunicación, de sabiduría. La premisa poética es un llamando a la conexión de nuestro “ser” con la unidad pluriversal de los entes externos a nosotros, que no son más que una parte viva y existente de lo que somos. Desde la concepción atómica del universo en la esencia del “ser”, Cardenal escribe en la cántiga 7 “El

cálculo infinitesimal de las manzanas”, lo siguiente:

Se pensaba que los átomos  
se movían según las leyes de  
Newton,

y podían predecirse

como el caer de las manzanas  
en la tarde de otoño.

Los átomos son muy  
grandes.

Los vacuosos átomos...

Es tan vacío un átomo  
como el sistema solar.

Resultó ser un inmenso  
vacío desolado,

un espacio tan vasto y misterioso  
como el de los cielos.

Una manzana son unos  
elementos:

hidrógeno, oxígeno,  
carbono...

como también una mujer  
son los mismos elementos

con los mismos  
compuestos:

agua, azúcar...

Manzana y mujer. (Cardenal,  
1989, p. 72)

Más adelante y en la misma  
línea, prosigue:

[...] Las ecuaciones de protón  
y neutrón

con su antiprotón y  
antineutrón  
y el fotón que no se distin-  
gue del antifotón,  
o más bien: el fotón que es  
su misma antipartícula.

Si un muchacho se enamo-  
rara de una muchacha de  
antimateria

(dicen) su amor no podría  
ser sino platónico.

Como la música de las  
esferas

la música sub-atómica.

El caos sub-atómico que  
produce una clase de orden.

La radiación de fondo nos  
permite deducir que el  
universo

tiene una curvatura  
armoniosa

como una mujer. (Cardenal,  
2013, p. 73)

El sincretismo del positivismo hacia el «ser femenino» como conformación sustancial del universo, es un lenguaje que se manifiesta en las metáforas de las formas de la naturaleza. Lo anterior significa que Cardenal logra, por medio de la poesía, conjugar el pensamiento positivista y la conformación de la energía femenina como movimiento metafísico. Es decir, lo femenino

es forma de lo que somos; no niega su “ser femenino” como parte viva del cosmos y así como lo vive, también recuerda sus amores de juventud, o el primer amor a quien dedica este escrito.

Y que se apagaría Myriam  
más bella que el sol.

No es figura de Góngora o  
Quevedo,

era una Myriam de mí,

sus ojos negros procedían  
del sol,

(cuyas manchas negras son  
tan brillantes, dicen)

pero en la escala de la  
evolución,

más bella y más compleja  
que el sol.

(...) La posibilidad, dicen,  
surgida en 1971,

de que el universo hubiera  
nacido como fuego,

se expandiera, y finalmente  
se colapsará en nada.

[...] Por ejemplo Myriam en  
su cumpleaños de 15 años

soplando 15 velitas

(Avenida Bolívar, Managua,  
pre-terremoto)

una Myriam que (como lo  
analiza este poema)

no se volverá a repetir.

Esa característica del ser  
vivo:

Impredictibilidad. (Car-  
denal, 2013, p.77)



La incertidumbre del “estar” es recurrente en sus palabras, memorias que le llenan de un amor puro. La belleza con la que nos presenta a su amor de juventud es un ejemplo de la fuerza de movimiento universal a la que nos invita: al amor. En este sentido, el amor en sus múltiples representaciones, guía a un camino del erotismo que no nos es ajeno como expresiones de la naturaleza, animales, con que respondemos a los estímulos de lo que nos rodea, al fin, entes pertenecientes al cosmos. En la cántiga décimo quinta, nos interpela con una alegoría sobre la conformación primaria de lo que conocemos. En “Nostalgia del paraíso” reza:

[...] La creación la hiciste demasiado bella

y nos enamoramos, mas no de vos.

Y en el erotismo, Señor, se te fue la mano. (Cardenal, 1989, p.137)

[...] Piel pétalo rosa. Su roce es el de corpúsculos afines.

Esencia del universo. Cuerpo plenitud del cosmos.

Ah, somos chiquito.

Algo onírico hay en la mujer, algo como nacido

del sueño del varón.

Su sexo, ese poquito de infinito.

Atracción de ese rincón de la mujer.

Cueva de los Misterios.

Por lo que somos tantos en la tierra. (Cardenal 2013, p. 140)

El reconocerse como carne, a pesar de sus votos de castidad es una manera de referirse a que nada “del mundo” le es ajeno. En Cardenal, el término “Mundo” hace referencia alegórica a los placeres carnales dentro de la concepción cristiana; sin embargo, se observa simultáneamente como partícipe del acto sexual donde la mujer es representada como hacedora de la vida; imagen de “lo femenino” que desarrolla en adelante, como elemento fundamental para la multiplicación de los entes cósmicos.

La femineidad como elemento fundacional y de resistencia, portadora de luchas, es un recurso que se presenta, desde una perspectiva de la Teología de la Liberación en su poesía, como fuente de visibilización en que las mujeres y hombres pueden emanciparse, abrir caminos y acceder a la memoria

sobre las mujeres indígenas que fueron víctimas heroicas de la guerra contra la dictadura de Somoza. Un ejemplo de esta forma de historiar en su poesía, es el suceso que relata en la cántiga décimo sexta que lleva por nombre: “Lo más oscuro antes del alba”.

Voy a hablarles ahora de los gritos del Cuá

gritos de mujeres como de parto.

María Venancia de noventa años, sorda, casi cadáver

grita a los guardias no he visto muchachos

la Amanda Aguilar de cincuenta años

con sus hijitas Petrona y Erlijida

no he visto muchachos como de parto.

-Tres meses presas en un cuartel de montaña-

Ángela García de veinticinco y siete menores.

La Cándida de dieciséis años amamanta una niña

muy diminuta y desnutrida.

Muchos han oído estos gritos del Cuá

gemidos de la Patria como de parto.

Al salir de la cárcel Estebana García con cuatro menores

dio a luz. Tuvo que regalar sus hijos

a un finquero. Emelinda Hernández de dieciséis

las mejillas brillantes de llanto

las trenzas mojadas de llanto...

Capturadas en Tazua cuando venían de Waslala

la milpa en flor y ya grandes los quequisques

las patrullas entraban y salían con presos. (Cardenal, 1989, p. 155)

Más adelante puede leerse en otros de los versos de esta cántiga:

[...] La Matilde abortó sentada

cuando toda una noche nos preguntaban por los guerrilleros.

A la Cándida la llamó un guardia

vení lávame este pantalón pero era para otra cosa

(Somoza sonreía en un retrato como un anuncio de Alka-Seltzer).

Llegaron otros peores en un camión militar.



A los tres días que salieron parió la Cándida.  
Esta es la historia de los gritos del Cuá  
triste como el canto de las cocorocas  
la historia que cuentan las campesinas del Cuá  
que cuentan llorando  
como entreviendo tras la neblina de las lágrimas una cárcel  
y sobre ella un helicóptero.  
*“Nosotras no sabemos de ellos.”*  
Pero Sí han visto  
sus sueños son subversivos  
barbudos, borrosos en la niebla  
rápidos  
pasando un arroyo  
ocultos en la milpa  
apuntando  
(como pumas)  
isaliendo de los pajonales!  
pijeando a los guardias  
viniendo al ranchito  
(sucios y gloriosos)

la Cándida, la Amanda, la Emelinda  
en sus sueños muchas noches  
-con sus mochilas-  
subiendo una montaña  
con cantos de dichoso-fui-  
la María Venancia de noventa años  
los ven de noche en sueños  
en extrañas montañas  
muchas noches  
a los muchachos. (Cardenal, 2013, pp. 156-157)

La intencionalidad de la representación de las realidades de las mujeres indígenas en las zonas norte de Nicaragua, responde a la visibilización de las vejaciones sufridas en esos terrarios que aún hoy en día se encuentran en disputa por ser un territorio estratégico para el control militar entre Honduras y Nicaragua. La representación del “ser femenino” en esta cántiga no responde a lo onírico como se ha presentado anteriormente. Su escritura poética sin romanticismos nos muestra la realidad y las posibilidades más brutales a las que puede llegar el ser



humano. Cardenal denuncia cómo se destruye lo máspreciado que es nuestro primer territorio: nuestro cuerpo, la violación como arma de guerra para someter a los territorios en disputa.

Esta es la otra cara del cosmos, la dominación a partir del odio y de la desvinculación con nuestra sabiduría interna, la capacidad de dialogar con el otro, que, al cegarse por los anhelos de poder, se autodestruyen. Sobre este contexto desolador nos muestra la capacidad que tiene el amor como fuerza transformadora cuando esta acciona para mover masas sociales, respondiendo a la dialéctica de los poderes en disputa que Cardenal denominó “Vuelos de Victoria” en la cántiga décimo octava. Los versos a continuación, lo revelan:

Fue como un viaje a la luna  
con la complejidad y precisión  
de todos los detalles  
contando con todo lo  
previsto  
y también lo imprevisto.  
Un viaje a la luna en el que el  
menor error podía ser fatal.  
“Aquí Taller” “Aló Asunción”  
“Aló Milpa”.

“Taller” era León, “Asunción” Masaya, “Milpa” Estelí.

Y la voz calmada de la chávalla Dora María desde “Taller” diciendo que los refuerzos del enemigo los estaban rodeando

peligrosamente,

la voz cantarina y calmada,

“Aquí Taller. ¿Me están escuchando?”

Y la voz de Rubén en Estelí. La voz de Joaquín en “Oficina”.

“Oficina” era Managua.

“Oficina” no tendría municiones en dos días más (“Cambio”).

Instrucciones precisas, en clave, dónde sería el aterrizaje...

Y Dora María: “No tenemos bien guardada la retaguardia. Cambio.” (Cardenal, 2013, p. 172)

Con precisión nos lleva de la mano hacia este viaje de lo terrenal, de lo social, de lo político, de las realidades de tantas vidas que dependen de este golpe orquestado y perfectamente coordinado en varias partes del territorio





nicaragüense por parte del Frente Sandinista de Liberación Nacional sucedido el 19 de Julio de 1979 que, bajo el liderazgo de una mujer se liberó la primera ciudad de la dictadura de Somoza en León. Con la voz serena la Comandante *Dos*, Dora María Téllez - única mujer del comando-, se dio el grito de libertad y con ello, el ímpetu a las otras ciudades como en ecos para llegar a la Victoria, es decir, el triunfo de la Revolución Sandinista.

Las mujeres fueron las protagonistas que accionaron en estos territorios en guerra. Cardenal deja de lado en estos versos las metáforas que nos lleva a soñar idílicamente en los seres femeninos como frágiles, y por el contrario las dignifica en medio del combate.

Líneas que no abandona y recurre una vez más a mostrarnos que estas realidades se encuentran en nuestra Latinoamérica; región en disputa en donde las mujeres niñas o adultas, corren riesgos por el hecho de ser mujeres utilizadas como botín de guerra o como producto del sistema sobre la explotación de sus cuerpos. Cardenal nos adentra en la realidad de la prostitución infantil en la cántiga vigésimo cuarta

que intitula como “Documental latinoamericano”:

[...] En las esquinas, arrecostadas a las vitrinas.

Margaritas brotadas de la pudrición económica. (Cardenal, 1989, p. 254)

[...] La putita de Puerto Rico: ellos preguntan en inglés.

Y una decía que sí. Él le decía: How much?

Una sufre mucho en esa vida alegre.

Una noche quería un americano

-vamos a hablar  
vulgarmente-

polvos por cinco pesos.

Usté sabe ique me quisiera  
él dos veces por cinco pesos!  
(Cardenal, 1989, p. 255)

Este fragmento poético no es alegórico, como no es ajeno a las realidades latinoamericanas el ofrecimiento de los cuerpos de las niñas y de mujeres como mercancía. Rescata la memoria histórica sobre lo que la oficialidad deja en el olvido: los cuerpos de las mujeres, cuerpos-territorios violados una y

otra vez ante los ojos de los que hacen la historia y la ocultan.

Con su poesía, Cardenal nos habla y nos muestra las trampas de la historia. Nos acerca a ella para verla y ser conscientes de que la fetidez que produce el ser humano con su violencia es parte del caos en la que vive la Tierra y que es posible cambiar.

De este canto de creación y destrucción de la vida, su pensamiento y poesía nos lleva a reflexionar sobre la idea de que, no sería nada de su existencia sin la diversidad de seres como frutos de los sexos ni de su potencialidad creadora. En su cántiga 28 “Epitalamio”, se lee:

Sin la sexualidad  
no habría diversidad en la  
unidad,  
tan sólo seres iguales como  
las algas azules,  
un mundo sólo de gemelos.  
La sexualidad no es dos en  
uno únicamente  
sino la unión de dos para  
uno distinto.  
Es pues la fuente de la di-  
versidad, de lo diferente,  
la asimetría de la vida y su  
belleza.

El unirse para no ser ya sólo  
lo mismo,

y el morir. (Cardenal, 1989,  
p. 304)

En otro fragmento escribe:

La vida es la duplicación del  
don recibido.

La vida tiene sólo una  
función:

nueva vida.

De vida en vida.

Vida transmitiéndose la vida.  
(Cardenal, 1989 p. 308)

En los versos anteriores aborda las potencialidades de la existencia; dualidad de vida y muerte, hechos fácticos del “estar” y “el ser”. De ello se deriva la necesidad del “otro” como ente por quien somos capaces de existir. Dignifica así la experiencia sexual como placer y también como necesidad de procreación. Esta perspectiva sobre la unión de dos seres, no refiere propiamente del ser animal humano, sino de los entes diversos y múltiples que se unen.

Sobre la potencialidad de vida también nos muestra los dolores de la muerte, ya no como parte de las injusticias sociales; sino como un hecho del que no podemos



escapar. Sobre esto trata la “La tumba vacía”, cántiga 31:

Nos rebelamos contra esto.  
No por el morir

sino porque a fin de cuentas  
la muerte triunfe sobre la  
vida.

Lo que es peor, que triunfe  
la muerte sobre el amor.

Que

*“tanto amor y no poder  
nada contra la muerte”.*

Hoy enterraron a Angélica.

[...] ¿No es posible una vida  
no basada en el carbono?

¿No es posible, Angélica,  
vivir aun dentro de una  
estrella,

con cuerpo sí, pero no este  
“cuerpo de muerte” Rom.

7,24

este cuerpo de muerte basa-  
do en el carbono? (Cardenal,  
2013, p. 327)

Las limitaciones de la materialidad de la vida se dan con la muerte, esta que interpela Ernesto Cardenal; vida que no pertenezca a esta materialidad limitada y en la que el autor encuentra respuestas en su epitafio: “*Soy tierra, la tierra es*

*diosa, por lo tanto, no estoy muerta*” (Cardenal, 2013, p. 331)

Sobre la noción de “lo femenino” como fuerza fundante su obra retorna la mirada, al margen de nuestra limitada existencia humana, a señalar la “diosa” que existe dentro de nosotras mismas como seres cósmicos que habitamos infinitamente el mundo. Trascender la idea de lo que somos en nuestros cuerpos y habitar las diosas que somos. Lo anterior debe ser comprendido asumiéndonos como parte de esta diosa tierra, de su magnificencia y de la conexión existente entre los seres que lo habitamos; ritual incansable de erotismo ancestral y astral desde el que nos conformamos como un solo ser al encontrarnos con nuestra pareja para, formar como un canto, los versos que nos recuerdan los pasajes bíblicos del *Cantar de los cantares*. Cardenal nos sumerge en la experiencia erótica, carnal y amorosa de la exploración del sexo en la cántiga 41 titulada “El cántico de los cánticos”:

Amada, tu vientre tiene olor  
a tierra recién abierta

y a tierra recién mojada.

-A surco recién mojado por  
mi amado.

[...] un ser nace sólo de  
dos que se hacen uno.

El universo entero es una  
boda. (Cardenal, 2013, p.  
501)

Esta “cópula cósmica” como la llamó Cardenal, significa encuentro sagrado, movimiento del amor, el amor que vence a la muerte, que nos regresa al ser sagrado que habita dentro de nosotros. El poeta retorna a sus raíces cristianas al compararlo con una boda y se aleja simultáneamente al recordarnos y reconocerse él también como parte fundamental de este movimiento de amor; del que formó parte. Este acto de entrega recuerda al “otro”, el llamado al amor más puro, la entrega de una parte de nuestro ser, movimiento recíproco constante en igualdad simbiótica y energética vital.

La obra de Cardenal abraza en su poesía, interrogantes filosóficas sobre la diversidad de las formas de existencia y posibilidades éticas, políticas y líricas sobre el mundo cognoscible, pero también aquello indecible que se apalabra en sus cántigas.

Finalmente, el poema que pareciera recuperar la máxima Aristotélica de la teleología, energía de movimiento hacia un fin último que nos hace avanzar hacia una forma y esencia pura del *Ser* que, para Cardenal, habita indiscutiblemente en el centro del caos. Así nos lo revela poéticamente en la cántiga 43 “Omega”, marcada por su característico sincretismo espiritual:

[...] Él mora en la aldea del  
cielo.

*A'wonawU'ina* (El-Ella) sin  
nadie en el vacío universal.

Produjo Cielo-Padre y  
Tierra-Madre

y de esa unión son todas las  
criaturas.

Cuando el aire toma forma  
de pájaro

El-Ella es parte de ese  
pájaro.

“*El Algo que se mueve*” de  
los indios santee

y *Pon* (“*Algo*”) de los  
yukaguiros. (Cardenal,  
2013, p. 519)

La referencia arquetípica del universo es parte fundamental de lo que somos desde la visión cardeliana. Somos este “el-ella” lo que es y lo que no, a partir de la



potencialidad de lo que podemos llegar a ser. Vivir desde esta realidad, sobrevivir desde donde estamos y lo que somos como entes involucrados en este reordenamiento cósmico es un viaje que Cardenal lo tuvo claro, cuando escribió estos versos:

[...] Si el poema es poco congruente

su tema el cosmos es menos congruente.

La fuerza de convergencia del universo hacia su centro

es el amor. (Cardenal, 2013, p. 536).

La incongruencia es lo que somos. La contrariedad, las dualidades, las disputas, el caos; que, a pesar de todo ello, el movimiento máximo por el cual existen y existimos en ellas es el amor. El amor es el origen de movimiento.

Vuelvo a la raíz de estas reflexiones sobre el “ser femenino”. Para Ernesto Cardenal es también una fuerza de movimiento, pero no su origen mismo, sino aquel que hace que los otros seres se muevan por el amor femenino en búsqueda del otro. Esto quiere decir que no es origen per se, sino búsqueda hacia

el encuentro de lo que debemos y somos llamados como entes en el cosmos: al amor. Este amor es una fuerza energética que Cardenal predica, vive, recuerda y nos comparte en sus palabras. El “ser femenino”, es la misma fuerza que también lo hizo moverse, interpelarse y reconocerse desde las realidades en las que vivía y las que se encontraba como “hombre” y “ser”, que habita también en el mismo espacio que ellas.

Este caminar reflexivo, búsqueda y pensamiento, presente en el poema más extenso escrito por él, fue la convicción de vivir, sentir y pensar la experiencia del “caos” que representa nuestra existencia misma y que con su obra responde a nuestro origen. Si bien, para Ernesto Cardenal fue una manera de sumergirse en la contemplación poéticamente mística, para nosotros a través de su obra, significa adentrarnos en la reflexión y comprensión del “caos”, en el respeto por la diversidad de formas; volver al encuentro con las “otras” y los “otros”, vernos de frente como iguales por encima de las representaciones que el intelecto o las formas de poder hacen sobre nosotras y nosotros mismos.

## Referencias

- Cardenal, E. (2013) *Cántico Cósmico*. Poesía completa, tomo III, 1 ed. Argentina: Editorial Patria Grande.
- Cardenal, E. (1978) “Lo que fue Solentiname: Carta al pueblo de Nicaragua”. Revista Nueva Sociedad. Número 35.
- Fink, N. (2019) *Dora María Téllez: una sandinista con la victoria en la mirada*. Marcha. Periódico digital: Marcha: Una mirada popular y feminista de la Argentina y el mundo. <https://www.marcha.org.ar/dora-maria-tellez-una-sandinista-con-la-victoria-en-la-mirada/> Recuperado el 5 de octubre de 2020.
- Poggi, A. (s/f) *La poesía de Ernesto Cardenal y su misticismo político. Una experiencia fronteriza en su Cántico Cósmico*. Georgetown University. <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v36/poggicorregido2.htm> Recuperado: 2 de abril de 2020.
- Rodríguez-Zamora, J. (2009) “Cántico cósmico: poesía, política y silencio en Ernesto Cardenal”. Revista Filología y Lingüística XXXV. Número 2.
- Salas, B. (2006) *El evangelista de Solentiname*. Campus Digital. Recuperado: 05 de octubre de 2020.
- [http://www.campus.una.ac.cr/ediciones/2006/junio/2006junio\\_pago09.html](http://www.campus.una.ac.cr/ediciones/2006/junio/2006junio_pago09.html)



PENSAMIENTO  
**POÉTICO**



# Rafael Courtisio

---



**Rafael Courtoisie**  
**(Montevideo, Uruguay)**  
**Poeta, narrador y ensayista.**

Miembro de número de la Academia Nacional de Letras. Miembro correspondiente de la Real Academia Española.

Obtuvo el Premio Internacional de Poesía José Lezama Lima, por su antología *Tiranos temblad* (Cuba, 2013). Obtuvo el Premio Internacional Casa de América (Madrid) de Poesía por su libro *PARRANDA* (Madrid, 2014). *Antología invisible* (Visor, Madrid, 2018), *El libro de la desobediencia* (novela, Nana Vizcacha, Madrid, 2019), *El libro transparente* (Libros del Mississippi, Madrid, 2020) y *Antología inventada* (Fondo de Cultura Económica, México, 2020) son sus títulos más recientes.

Ha recibido, entre otros, el Premio Fundación Loewe de Poesía (España), Premio Plural (México), Premio de Poesía del Ministerio de Cultura del Uruguay, el Premio Nacional de Narrativa, el Premio de la Crítica de Narrativa, el Premio Internacional Jaime Sabines (México), el premio Jaime Gil de Biedma y el Premio Blas de Otero (España). Ha obtenido, en diversas ocasiones, el Premio Bartolomé Hidalgo (Premio Nacional de la Crítica, Uruguay) tanto en Narrativa como en Poesía.

Ha dictado seminarios y conferencias en universidades e instituciones de España, Inglaterra, Francia, Italia, Israel, Grecia, Turquía, Bosnia, Canadá, Estados Unidos y América Latina.

Autor de las novelas: *Santo remedio* (Madrid, Lengua de Trapo, 2006), *Goma de mascar* (Madrid, Lengua de Trapo, 2008), *El ombligo del cielo* (Santiago de Chile, 2012, Montevideo, Random House, 2014). *La novela del cuerpo* (Montevideo, 2014) y *El libro de la desobediencia* (Montevideo, 2017) son sus más recientes novelas.

Es autor de numerosos trabajos críticos y de investigación sobre literatura latinoamericana y europea. Parte de su obra ha sido traducida al inglés, francés, italiano, portugués, rumano, uzbeko, bosnio y turco, entre otros idiomas.



## MEDITACIÓN ACERCA DE LA NARANJA

Cabe en la mano.

No es su peso módico lo que asombra, ni su condición esférica que comparte con muchos otros seres del universo (planetas y lunas, gotas de angustia en el pensamiento) lo que primero convoca la atención.

Uno de los aspectos más significativos de la naranja es su piel, su piel que imita a la perfección la piel humana, sus poros, su incipiente celulitis, su hermosura al tacto, la calidez del color que ven los ciegos al tocarla.

Bien haríamos los videntes, quienes aún poseemos la maravilla y el horror de la vista, en cerrar los ojos para acercarnos con las yemas de los dedos al alma superior de la naranja, que reside en su piel.

Busquen una naranja (ésta es una buena época para encontrar los mejores especímenes de esta fruta viva).

Cierren los ojos.

Acaricien.

Tienen un ser vivo en sus manos.

Sostienen un secreto que proviene del Jardín de las Hespérides.

Vibra sutilmente su piel, y debajo de la piel los gajos, y dentro de los gajos el jugo, y disuelto en el jugo un pensamiento bueno, un deseo como de vivir, de gozar, de estar despierto.

Sigan tocando: ¿sienten en el interior la presencia extraordinaria, apretada, de las semillas?

Una constelación de naves marinas, de embarcaciones diminutas, repletas sus bodegas de mensajes, embarcaciones que están diseñadas para navegar lo profundo de la tierra, el *humus*, hasta germinar y, con suerte, convertirse en brote, en tallo, en árbol y, al fin, multiplicar esas tetras redondas que caben en la mano y cuyo jugo, en el futuro, renovará el misterio de otros, las ganas de vivir, el goce de sentir sed.



## MEDITACIÓN TEMPRANA SOBRE EL APIO

La hermosura del apio, su cabellera verde al tope de ese río de juncos verticales, hace pensar que, más allá del género gramatical, se trata de una hembra taxativa.

El apio es una mujer verde, vegetal, alta, delgada, múltiple, flexible pero hasta cierto punto.

Si se le exige en exceso, antes de obedecer, se parte.

Se rebela ante la estúpida mano masculina que, exenta de delicadeza y cuidado, pretende someterla en la cocina.

Se quiebra antes de ser doblada por completo.

No admite yugo o esclavitud.

El apio es una mujer desnuda, libre en la murmuración de la huerta.

Sólo la sabiduría y el deseo, en su punto justo, en su exacta medida, hacen que ceda, goce y deleite.

Pletórica de tallos invaginados, presenta tegumentos curvos hacia dentro, sin cerrarse del todo, como si ocultara un secreto y buscara exhibirlo a la vez.

Esa desnudez elegante, crespada en su parte distal, no parece poseer las formas globulosas tan comunes en las hembras de otras especies.

Algo gatuno y botánico, esa sugerente invaginación de cada junco, el haz de tallos que convergen en el nudo central y blanquecino, glúteo, justo sobre la línea oscura de la tierra, como si las caderas y nalgas del apio disfrutaran del roce afectivo con el *humus*, definen la femineidad y la estrella, la condición esotérica del sexo.

## UNA PIEDRA DE SAL

Sobre la mesada, sobre el mármol vetado de la cocina un témpano absoluto, una joya, un diamante se disuelve.

“El ciego sol se estrella/ en las duras aristas de las armas”, dice Manuel Machado en un poema exacto sobre *El Cid*. (Manuel es el hermano de Antonio, o Antonio es el hermano de Manuel, como bromeaba Borges). Pues el ciego sol se estrella en esta piedra de cristal de cloruro de sodio y alegría, en este témpano donde el halógeno y el alcalino matrimonian, maridan, se enlazan “para siempre” hasta que los separa una gota, una sola gota de agua, una tormenta, un diluvio o un litro, da lo mismo.

“Para siempre”, en ocasiones, dura poco.

Quien divorcia al cloruro del sodio es la humedad ambiente, las soluciones acuosas, el viento de la envidia, los humores de la carne cortada, la savia de los pétalos de lechuga, las lenguas decididas de la espinaca, las inmensas plumas de las acelgas aladas sumergidas en la olla.

La linfa de la calabaza, el pensar humano en la preparación del caldo, el significado de la sopa, la entropía del guisado, el entrevero de esmeraldas comestibles o arvejas vespertinas, la albúmina nívea y los secretos amarillos encerrados en la yema, en la gema del huevo de gallina, hacen que el grano de sal, como entidad o ser individual, unívoco, desaparezca.

En su lugar queda solamente el sabor, el eco transparente, una sola nota del manjar del pentagrama, la música que se escucha con la lengua.

La luz, al atravesar la piedra de sal, se abre, los flecos de la luz forman el espectro visible y el invisible.

En la parte invisible están las palabras.

En las palabras, el alimento del poema.

El poema tiene gusto a mar, a lágrima, a sudor sagrado.



## MÚSICA ÍNTIMA Y LAVÁNDULA VERA

El silencio de sábado muy temprano hace amanecer la música en los seres domésticos, animales y plantas que habitan en la *domus*, en la casa (*parva domus*, casa pequeña, corazón grande): les doy de beber –en la oscuridad que ya comienza a retroceder– con una regadera de metal, de las antiguas, amplia y de pico en ángulo, a las dos lavandas que dispuse en el frente de casa: una enorme, otra un poco más pequeña, pero firme como una guerrera azimutal, señalando aquella estrella que nos guía en el empíreo, al fin de la madrugada, y señala el comienzo del día.

Ambas, florecidas vehementes, sus espigas esotéricas conforman una suerte de trigo violeta cuyo poder no se transforma en harina de pan para comer con la boca, sino en fortaleza que alimenta los buenos pensamientos, el puño cerrado y abierto en sístole, en diástole, del corazón con que vivo (“cardo ni ortiga cultivo”, decía José Martí; cultivo una lavanda sana).

La *lavándula vera*, así su nombre latino adaptado a la prosodia castellana por la oportuna introducción de una tilde (probablemente procede de Linneo, pero no puedo asegurarlo con certeza), ahuyenta los espíritus aviesos, no los deja penetrar en la casa, los aleja o al menos, en parte, los inhibe. Rechaza o morigera los hechizos de la pulsión biliar o estulta proveniente de quienes debemos amar de todas maneras, porque son hermanos y hermanas en la vida.

*Lavándula vera*: trigo raro.

Además su fragancia, cuya música atrae la voluntad de los gorriones, hace bailar las piedritas del jardín, aplicadas, jocundas.



## UNA MIGA DE PAN

Antes de abandonar la mesa, un sistema planetario se dispersa en el mantel.

Al retirar el plato las migas siguen su contorno ausente, el arco de circunferencia que dibujaba la losa cuando estaba aún con alimento humeante y cercado por esa escolta asesina y asimétrica del tenedor a un lado y del cuchillo del otro.

Casi siempre el cuchillo, el más feroz, a la derecha.

El tenedor, su cómplice sibilino, su pareja secreta, se ubica a la izquierda.

Parecen opuestos, pretenden pertenecer a extremos de ideología y fines diferentes.

En el fondo son aliados, se unen o se cruzan sobre la ofrenda alimentaria para conseguir el mismo fin.

Colaboran, se ayudan. Son cómplices.

El tenedor a la izquierda para disimular, para completar, para expresar oposición ideológica y de forma retórica frente a la moral conservadora del cuchillo.

El cuchillo a la derecha, autoritario, amenazante, tirano.

El tenedor, sólo en apariencia más tolerante, a la izquierda, es feroz de otra forma: su dentadura metálica, su mordedura de cuatro dientes se hunde en las perlas de las arvejas, atormenta la blancura de las papas, pincha la rodaja de pepino y la hostia roja del tomate entristecido es ensartada sin que hesite ni suspire.

El cuchillo corta, el tenedor persigue, encarcela, atrapa.

Ambos están de acuerdo.

Trozan, parten, separan, descuartizan, acarrear, aprovechan la combinación del filo rectilíneo con las rejas curvas del tridente de cuatro dientes, demoníaco, que pinza y atrapa, que es cárcel aunque sutil, de aire más





civilizado, casi artístico, *petit bourgeois* seudorevolucionario, aristócrata y lumpen, todo a un tiempo.

Tenedor y cuchillo son herramientas monstruosas. Criminales. Sicópatas. Autores de delitos de lesa humanidad.

Pero ya no están sobre el mantel: fueron quitados de la vista condescendiente de los comensales, retirados encima del cadalso, del plato sucio de gotas de grasa e ignominia. De restos de cadáveres del almuerzo.

Queda solamente el sistema planetario de las migas, y entre las migas una que, tomada entre los dedos, semeja el misterio rumoroso y pleno de la luna. Una miga: un trozo de la carne de Cristo cercano al anillo de vino que decora el fondo del vaso con su sangre, fruto de la vid y del trabajo del hombre.

La miga, “esa” miga: un pedazo redondo de conciencia irá, al fin, a parar a la basura, como algunas promesas y el hálito levísimo del Espíritu Santo.





PENSAMIENTO  
**VISUAL**

# Laura Astorga

Nací en 1981, en Costa Rica. Siempre me he sentido muy a gusto con el dibujo, pienso que todas las personas pueden dibujar y que no debería haber ninguna restricción al hacerlo. Se puede hacer casi sobre cualquier superficie y con casi cualquier herramienta, es una expresión humana fundamental con la que se puede decir y liberar mucho. Me dedico a dibujar y explorar qué puedo decir con eso.



Cada vez que quiero tocar un tema político-social o incluso religioso, procuro hacerlo de manera que las personas que puedan llegar a verlo tengan que hacerse preguntas, cuestionarse lo que piensan y porqué piensan de “x” o “y” manera, considero muy importante el humor, el cuestionamiento diario de lo que pensamos, lo que nos rodea y lo que se impone como único o verdadero, la libertad con la que podemos crear, pensar, disentir o educarnos, siempre teniendo como norte los derechos humanos y la lucha para que todas las personas sin ninguna distinción, tengamos los mismos derechos.



## **Dibujo 1**

Fecha: 07 02 2018

Sin título

## **Dibujo 2**

Fecha: 05 10 19

Sin título

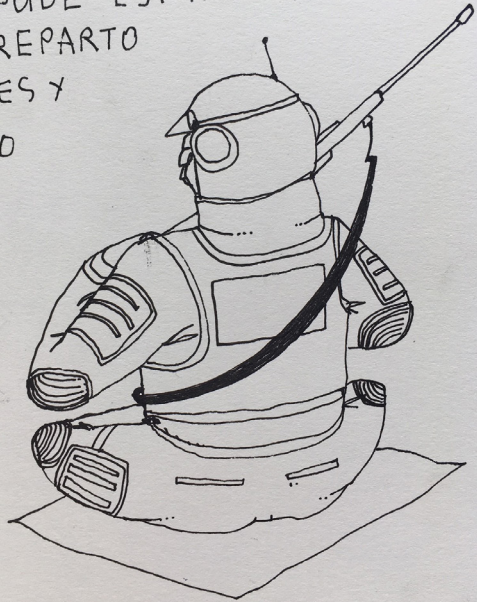


"a mis hijos los educo yo"



a mis padres les falta EDUCACIÓN.

¡AYÚDEME!  
NO PUDE ESTUDIAR,  
HOY REPARTO  
GASES Y  
PALO







## **Dibujo 3**

Fecha: 21 09 19

Sin título

## **Dibujo 4**

Fecha: 13 07 2020

Sin título



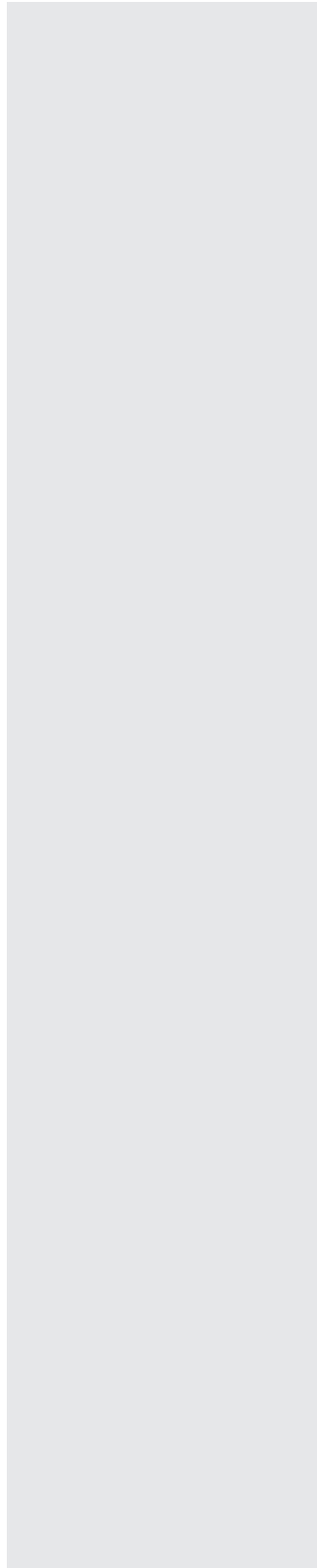




# Dibujo 5

Fecha: 24 12 2018

Sin título





Laura  
Astorga  
Monestel





# NORMATIVA DE PUBLICACIÓN



La revista Hoja Filosófica publica ensayos, entrevistas, reseñas, crónicas, trabajos de investigación, obras de artes visuales, recursos audiovisuales mediante códigos QR, artículos de opinión y artículos de divulgación en español de distintos campos del saber de la filosofía, ya sea sobre autores, autoras, temas o corrientes con relevancia en el campo filosófico.

Para fomentar el intercambio de conocimiento global, Hoja Filosófica provee acceso abierto y libre de su contenido bajo el principio de disponibilidad gratuita de la investigación, dirigida a la comunidad de investigadores y público en general que se interese por las temáticas de sus contenidos.

Las personas autoras no asumen ningún costo por el envío ni por el procesamiento de artículos, es decir, no hay costo por el proceso editorial de los manuscritos. Las personas lectoras tienen acceso libre y gratuito a la información inmediatamente después de su publicación. Asimismo, las personas lectoras pueden de forma gratuita, descargar, leer, almacenar, copiar, imprimir y buscar los artículos sin pedir permiso previo de la revista o de la persona autora, siempre y

cuando se realice sin fines comerciales, no se generen obras derivadas y se mencione la fuente de publicación y autoría de la obra.

Todas las colaboraciones deberán considerar los siguientes lineamientos:

1. Los textos deben presentar en una nota al pie de página los datos biográficos del autor o autora y, de ser el caso, su filiación institucional en no más de 100 palabras.
2. El texto debe tener un máximo de 15 páginas a espacio y medio, tipografía Times New Roman o Arial, incluyendo citas y referencias.
3. Los artículos o ensayos académicos, deberán ser presentados con formato APA 7.
4. Márgenes de la hoja: superior 2,5; inferior: 2,5; izquierda: 2,5; derecha: 2,5.
5. Las citas textuales menores de 40 palabras irán entrecomilladas dentro del cuerpo del texto. En caso de ser mayor, éstas deberán presentarse en un bloque independiente.

6. El uso de citas, notas y la presentación de referencias, gráficos y cuadros debe realizarse de acuerdo al manual de publicaciones APA 7.
7. Las notas deben aparecer al pie de la página y no al final del documento.
8. Las referencias utilizadas se presentarán al final del artículo. Se consignarán las obras por orden alfabético de acuerdo al sistema autor/año.
9. Los artículos presentarán un sumario o resumen en español con su correspondiente traducción al inglés en la primera página y con una extensión de no más de 200 palabras. Además, deberá ir acompañado de cinco palabras claves.
10. En caso de existir observaciones filológicas y de contenido, estas deben ser incorporadas al artículo en un plazo no mayor de ocho días hábiles. Si en este plazo la persona autora no comunica la aceptación a la coordinación de la revista sobre las correcciones estilísticas y ortográficas realizadas, el manuscrito será descartado para su publicación.
11. Las personas autoras que postulen un manuscrito para Hoja Filosófica deberán firmar una carta donde se consigne la declaración de autenticidad del manuscrito.
12. Hoja Filosófica publica solamente colaboraciones originales e inéditas que no hayan sido presentadas simultáneamente en otras revistas.
13. Envíe su artículo a la dirección electrónica: [hojafilosofica@una.cr](mailto:hojafilosofica@una.cr) en Microsoft Word. No se recibirán manuscritos en formato pdf.
14. Hoja Filosófica le enviará en formato digital la carta de cesión de derechos y consentimiento de publicación una vez que la colaboración haya sido aceptada por el comité editorial.





Impresa por el Programa de Publicaciones e Impresiones  
de la Universidad Nacional, en el año 2020.

La edición consta de 75 ejemplares  
en papel bond 20 y cartulina barnizable.

1982-20—P.UNA