



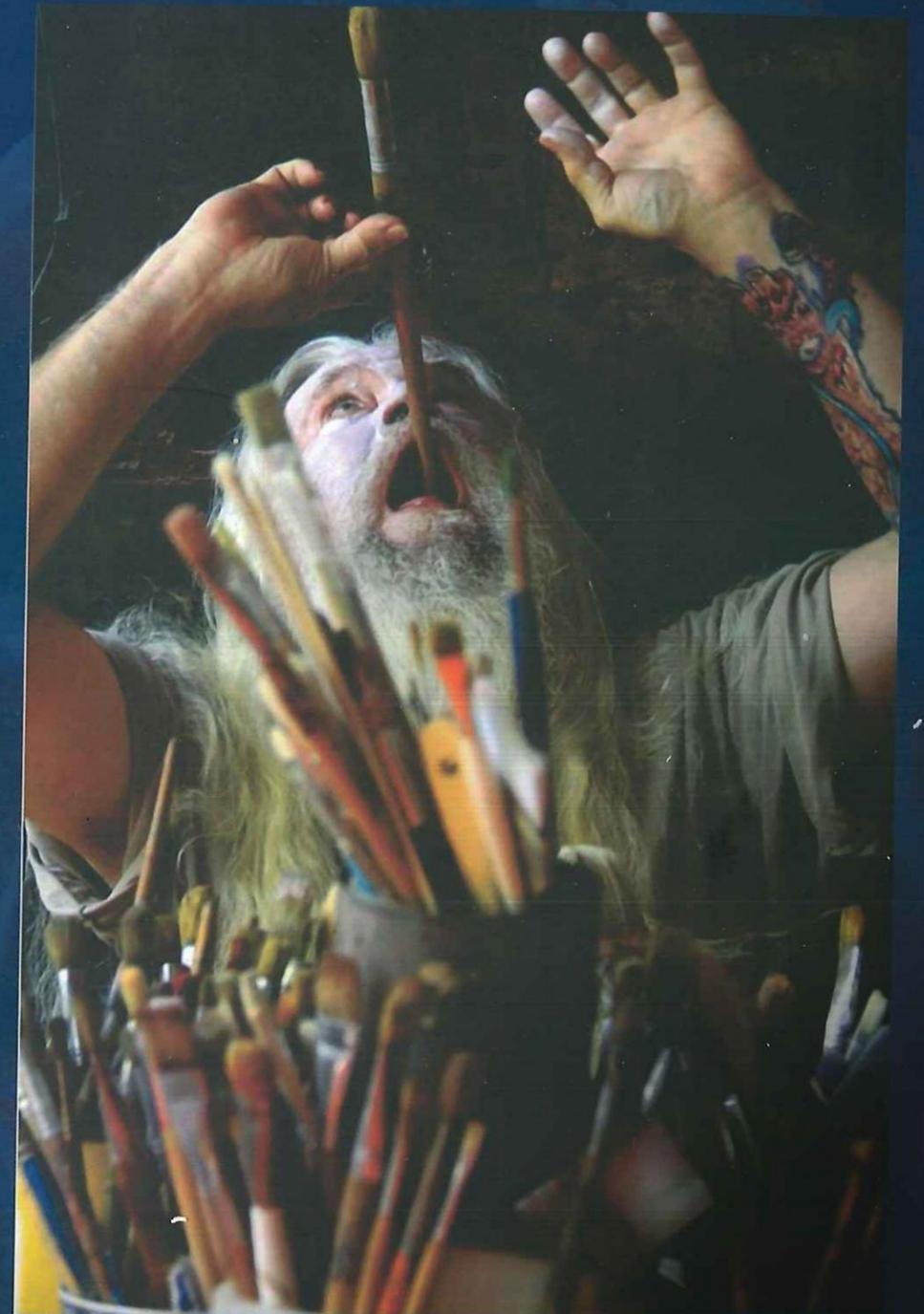
2 0 1 3

# Cuestiones Universitarias

Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes



Año 3. N°3 Bucaramanga, Colombia  
Octubre 2013



*Jorge Mantilla Caballero por Juliana Gómez (2012)*

# Cuestiones Universitarias

Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes



Año 3. N°3 Bucaramanga, Colombia  
2013

## Cuestiones Universitarias

Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes  
ISSN 2248-8375  
Tarifa Postal Reducida  
Año 3. N°3 Bucaramanga, Colombia

### UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

ALBERTO MONTOYA PUYANA  
Rector  
EULALIA GARCÍA BELTRÁN  
Vicerrectora Académica  
GILBERTO RAMÍREZ VALBUENA  
Vicerrector Administrativo

#### DIRECTORA

María Nuria Rodríguez

#### EDITOR

Guillermo León Aguilar Roldán

#### COORDINADORES TEMÁTICOS

Ana Teresa Arciniegas  
Frank Alexander Rodríguez  
Olvido Elena Andujar

#### COMITÉ CIENTÍFICO

Rodrigo Bastidas	Gabriel Cote	Jaime Cortés
María José Martínez	Tatiana Travisani	Juan González Etxeberria
Enrique Mendoza	Julio Benavides	Tracy Russell
Gloria Amparo Osma	Edgar Mendoza	Aarón Rodríguez Serrano
Luis Fernando Rueda	Melba Quijano	Ellie Anne Duque
Olvido Elena Andujar	Roberto Sancho	Manuel José Acebedo
Francisco Moncada	Lorena Fioretti Kats	Claudia Patricia Salazar
Mónica Giedelmann	Ricardo del Molino	Egberto Bermúdez
Juan Francisco Sans	Mariantonia Palacios	Antonia Moreno
Santiago Gómez	Juan David Cárdenas	Juan Carlos Arias

#### COMITÉ EDITORIAL

Magnolia Sánchez	Yaneth Lizarazo	Carlina Arenas
Alhim Adoná Vera	Carlos Ernesto Acosta	Santiago Gómez

#### OBRA GRÁFICA

Juliana Gómez (Portada)	Yeimy Daza	Fredy Pinto
Diego Avellaneda	Carol Reyes	Isabela González
Cristian Velásquez		

#### COORDINACIÓN EDITORIAL

María Lucila Rueda Neira

#### EDICIÓN Y PRODUCCIÓN

Publicaciones UNAB

#### DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Ideas Comunicación

Las opiniones expresadas en los artículos de esta revista no vinculan a la Institución sino que son de exclusiva responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión, consagrados en el artículo 3° Estatuto General de la Corporación Autónoma de Bucaramanga. El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se mencione su procedencia y el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes de la UNAB reciba un ejemplar de su publicación.

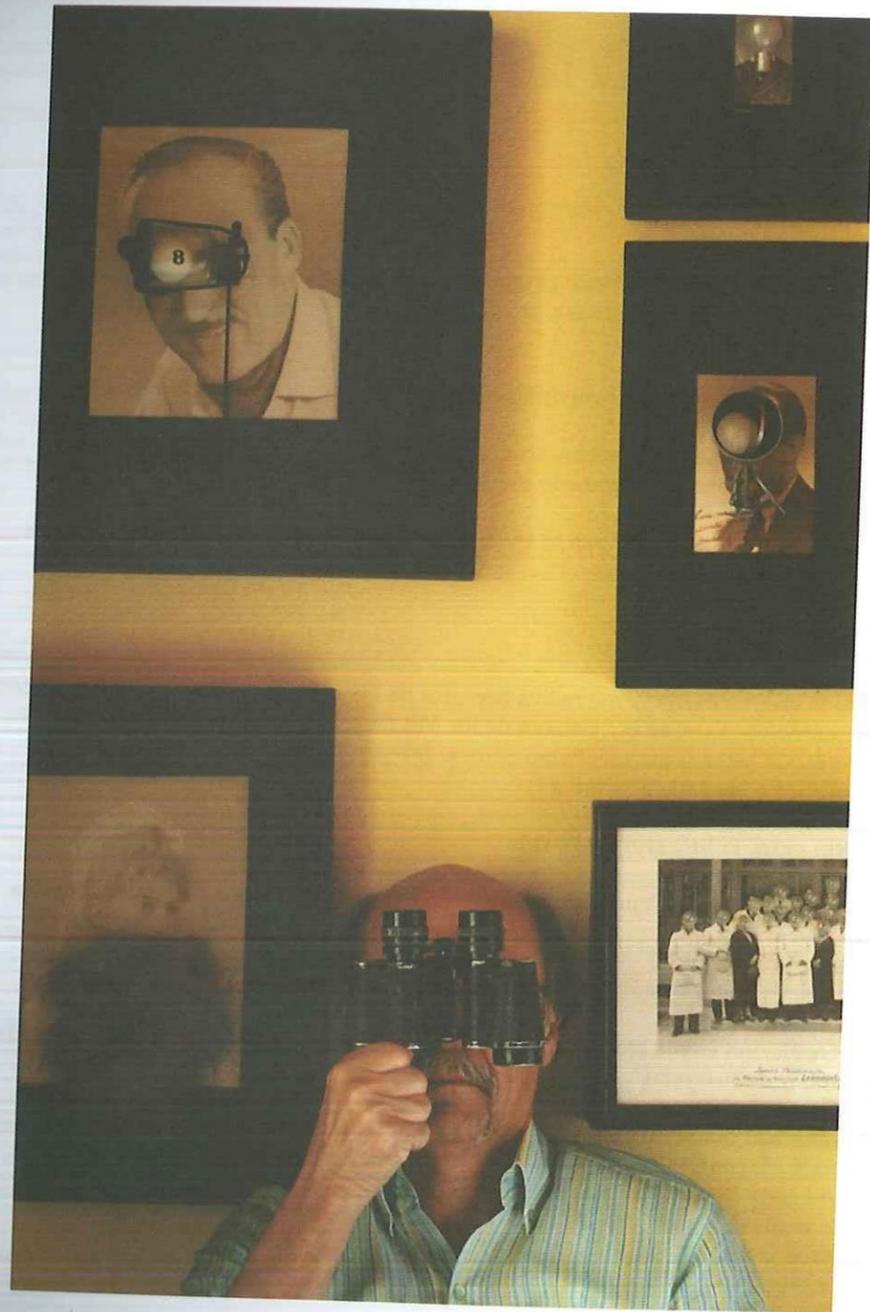
#### Cuestiones Universitarias UNAB

Avenida 42 n°48-11 Teléfonos (7) 6581700. Bucaramanga, Colombia  
e-mail:Cuestiones@unab.edu.co



# Contenidos

<b>Presentación</b>	5
<b>Investigación Científica y Tecnológica</b>	
● <b>Desarrollo de estrategias de lectura con propósitos específicos - ESP para estudiantes universitarios del nivel B2 del programa de Inglés de la Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB</b> María de Jesús Suárez Vera	8
● <b>Multimedia educativo en el ámbito universitario -Una propuesta desde el arte digital-</b> Teresa Arciniegas Martínez	20
● <b>El acontecimiento como elemento reconstructor del espacio social. Una aproximación teórica y metodológica desde el escenario mediático</b> Marciano Favián Venté Alarcón	34
● <b>English as an Evolving Lingua Franca in the 21st Century: Implications for Non-Native Teachers and Learners</b> Alar R. Klein & John Middlecamp	44
<b>Reflexión Derivada de Investigación</b>	
● <b>La historia de la guerra desde la narrativa literaria de los excombatientes. Autofiguración y autorrepresentación durante la “Guerra de los Mil Días” en Santander, Colombia</b> Luis Rubén Pérez, Gilberto González, Pablo Serrano Silva	50
● <b>De la plaza pública a los 140 caracteres</b> Santiago Gómez Mejía	60
● <b>Rodolfo Walsh: entre la literatura y la vida</b> Carolina Romero Saavedra	68
● <b>El Cementerio Católico y el Cementerio Universal (o de los perros), lugares de memoria del centro de Bucaramanga</b> Sergio Andrés Acosta Lozano	76
● <b>'American Beauty': North American Changing Ideals of Masculinity</b> Eduardo Sierra Alonso	86
● <b>El discípulo Guillermo Uribe Holguín: compositor colombiano en el centro de la querrela entre d'indystas y debussystas</b> Jairo Alonso Coronado Vargas	94
● <b>Benefits of using call material and web 2.0 tools to promote more exposure to spoken language in an EFL context for a group of eight grade students at Caldas School</b> Fredy Augusto López Rueda	106
● <b>La vihuela de arco en la obra de Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos</b> Johanna Calderón Ochoa	116
<b>Anaqueel</b>	
● <b>Poesía Betssimar Karina Sepúlveda Hernández</b>	120
<b>Apexos</b>	
● <b>Diversas miradas sobre el artista y su obra</b>	122
● <b>Normas para la presentación de artículos</b>	123



Gabriel Hernández  
por Yeimy Daza (2012)

## Presentación

En el ámbito de la celebración de 10 años del Programa de Artes Audiovisuales de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes presenta la tercera edición de la revista **Cuestiones Universitarias**. Sus colaboradores, desde diferentes ópticas pero en diálogo cercano con las artes, abordan aspectos históricos, pedagógicos y relativos a la creación artística. Las fotografías que ilustran esta edición son un aporte de los estudiantes del Programa y responden a la pregunta planteada en el curso de fotografía, ¿Cómo registrar un artista plástico santandereano en su espacio de creación?

Sobre las artes audiovisuales y visuales, Eduardo Sierra Alonso analiza la película *American Beauty* en **American Beauty': North American Changing Ideals of Masculinity**, y verifica si el ideal de masculinidad estadounidense ha cambiado a lo largo del tiempo. Ana Teresa Arciniegas Martínez autora de **Multimedia Educativo en el Ámbito Universitario. Una propuesta desde el arte digital** revisa los productos multimedia realizados con fines educativos y propone el diseño de un prototipo con recursos del arte digital para enriquecer el diseño visual.

Respecto a la literatura, Luis Rubén Pérez Pinzón, Gilberto González Hernández y José Pablo Serrano Silva en el texto **La historia de la guerra desde la narrativa literaria de los excombatientes. Autofiguración y autorrepresentación durante la "Guerra de los Mil Días" en Santander, Colombia**, estudian las pretensiones político-ideológicas de documentos rescatados, recuperados y divulgados sobre este conflicto y plantean que sus autores apelaron en su mayoría a la escritura de biografías y autobiografías en las que hablan como ciudadanos o combatientes.

De otro lado, en el artículo **Rodolfo Walsh. Entre la literatura y la vida**, Carolina Romero Saavedra propone reconocer las tensiones entre literatura y vida creadas en un momento político problemático y construye un modelo para pensar qué puede aportar un escritor en el devenir de un país.

Con relación a la música, Jairo Alonso Coronado Vargas en **El discípulo Guillermo Uribe Holguín: compositor colombiano en el centro de la**

**querella entre indystas y debussystas**, examina la percepción de este músico acerca de ese debate a partir de sus escritos y las respuestas de varios críticos. Johanna Calderón Ochoa en su artículo **La vihuela de arco en la obra de Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos**, resalta la importancia de la iconografía musical en la reconstrucción de la música desde la vihuela de arco, instrumento presente en parte de la obra del pintor santafereño.

Acerca de la arquitectura y la ciudad, en el artículo **El Cementerio Católico y el Cementerio Universal (o de los perros), lugares de memoria del centro de Bucaramanga**, Sergio Andrés Acosta Lozano hace un paralelo entre el Cementerio Católico construido en 1815 y sus innovadoras características de diseño, ubicación y área, y el Cementerio Universal construido por particulares casi 100 años después, luego que en el anterior se prohibiera enterrar a no católicos.

En el ámbito de la comunicación, Santiago Gómez Mejía en su artículo **De la plaza pública a los 140 caracteres** describe las profundas transformaciones que luego de la aparición de las redes de *microblogging* como Twitter, se han dado en la forma de hacer política. Marciano Favián Venté Alarcón, por su parte, trata en su artículo **El acontecimiento como elemento reconstructor del espacio social: Una aproximación teórica y metodológica desde el escenario mediático**, sobre el papel de los medios de comunicación en el proceso de cristalización política de acontecimientos.

Concerniente a las experiencias de la enseñanza del inglés, María de Jesús Suárez Vera en **Development Strategies in Reading ESP - English for Specific Purposes - for Undergraduate Students B2 Level English Program at Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB**, pretende encontrar una estrategia de lectura que mejore el desarrollo de la comprensión de lectura de textos en Inglés a estudiantes de Medicina y Psicología del nivel B2

de Inglés. Asimismo, en el artículo **English as an Evolving Lingua Franca in the 21st Century: Implications for Non-Native Teachers and Learners**, Alan R. Klein examina la aparición de Inglés como lengua franca (ELF), utilizada cada vez más por hablantes no nativos para comunicarse con otros hablantes no nativos. Y, el estudio de Fredy Augusto López Rueda **Benefits of using call material and web 2.0 tools to promote more exposure to spoken language in an EFL context for a group of eight grade students at Caldas School**, que pretende definir los beneficios del uso de material CALL (Computer-assisted language learning) y las herramientas de la web 2.0.

Completa esta edición una selección de la obra de la poetisa venezolana Betssimar Sepúlveda Hernández, estudiante del Programa de Literatura de la Unab.

**Carlos Ernesto Acosta Posada**  
Director Académico del  
Programa de Artes Audiovisuales



Juan José Cobos  
por Fredy Pinto (2012)

**Development strategies in reading ESP - English for specific purposes - for undergraduate students B2 level English Program at Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB**

**Abstract**

This article reports on an action research project and its results on the design and explicit training of a 80 hour course which focused on developing reading comprehension by designing and using some strategies in its three stages, pre-reading, while-reading and post-reading course. The purpose the study focused on finding out Which reading strategies enhance the development of reading comprehension of texts in English (ESP) for students of Medicine and Psychology of the B2 level of English at Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB?. For the data analysis of the information a quantitative method was used. The findings of this study show significant improvement in reading comprehension of this type of texts, due to the reading strategies chosen, the particular way of designing the material, the direct instruction given during the course and some other particular characteristics of the research project.

**Keywords:** ESP, Language Material Design, Reading Strategies, Direct Instruction.

**Resumen**

Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación, de un curso de 80 horas de enseñanza directa, diseñado y enfocado en el desarrollo de la comprensión lectora mediante el uso de algunas de las estrategias en las etapas de pre-lectura, durante la lectura y después de la lectura. El estudio busca averiguar ¿Cuáles estrategias de lectura ayudan a mejorar el desarrollo de la comprensión de lectura de textos en Inglés (ESP) para los estudiantes de Medicina y Psicología del nivel B2 de Inglés de la Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB? Los hallazgos del presente estudio muestran un significativo incremento en la comprensión de lectura en este tipo de textos debido a las estrategias de lectura elegidas, la manera particular como se diseñó el material, la instrucción directa proporcionada durante el curso y otras características particulares del proyecto de investigación.

**Palabras claves:** Esp, Diseño De Material Lingüístico, Estrategias De Lectura, Instrucción Directa.

**Artículo:** Recibido en mayo 2013 y aprobado en octubre 2013

**Autor:** Suárez Vera María de Jesús. Magister en Educación con énfasis en procesos de curricularización (Pontificia Universidad Javeriana - Universidad Autónoma de Bucaramanga). Magister en Tecnología Educativa con acentuación de capacitación corporativa (Tecnológico de Monterrey - en curso). Docente tiempo completo Instituto de Lenguas - Universidad Autónoma de Bucaramanga.

**Correo electrónico:** msuarez@unab.edu.co

**Desarrollo de estrategias de lectura con propósitos específicos - ESP para estudiantes universitarios del nivel B2 del programa de Inglés de la Universidad Autónoma de Bucaramanga -UNAB**

María de Jesús Suárez Vera

**Introducción**

Este artículo presenta los resultados del diseño y aplicación de un curso de ESP - *English for Specific Purposes* -, donde se proponen determinadas estrategias de lectura para las etapas de *pre-reading*, *while-reading* y *post-reading*. Se diseñó y se aplicó un curso completo de ochenta (80) horas, equivalentes a un semestre académico para estudiantes del nivel B2 de inglés de las facultades de medicina y psicología de la Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB. Ello incluyó selección de material auténtico de artículos de internet, selección de temas, selección de estrategias para cada una de las etapas de la lectura, diseño de lecciones, diseño de materiales, intervención pedagógica y evaluación del curso.

**Fundamentación teórica**

El actual proyecto se basa principalmente en el enfoque de la enseñanza directa de la lectura, *Explicit Instruction in Reading*, (Brandt, 1978); (Horowitz, 1985a, 1985b y Brooks y Dansereau, 1983), la legibilidad de los textos, *Text Readability* (Davison, 1984; Klare, 1984; Kintsch & Miller, 1984), el vocabulario activo, *active vocabulary*, (Taglieber, 1988), el enfoque balanceado de lectura, *a balanced approach for reading* y la conciencia metacognitive,

*Metacognitive awarness* (Carrell 1984, 1989), y el uso de textos auténticos, *Realia*, (Nuttal, 1982). Además, para el diseño del curso se tuvo en cuenta el modelo centrado en el alumno *Design of ESP Courses* (Hutchinson & Waters, 1987 ) y recomendaciones para el diseño de cursos de ESP (Dudley-Evans, 1997).

**La enseñanza directa de la lectura, *Explicit instruction in reading***

Muchas de las nuevas ideas provienen de investigaciones que proponen métodos de enseñanza que muestran cómo los estudiantes pueden construir el significado de los textos que leen. De acuerdo con la teoría constructivista, estos métodos hacen hincapié en la organización, la selección, y la conexión de contenidos. A los estudiantes se les enseña, por ejemplo, cómo se pueden percibir las estructuras de organización del texto y utilizarlas para guiar su lectura, (Brandt, 1978; Horowitz. 1985a, 1985b) y cómo se puede re-estructurar el contenido de un texto mediante la aplicación de un esquema a la nueva organización. (Brooks & Dansereau, 1983).

**La legibilidad de los textos, *Text readability***

Por lo menos sesenta años representan los esfuerzos dirigidos a determinar las características del texto que afectan la facilidad o

dificultad en la lectura (Davison, 1984; Klare, 1984). Es importante la identificación de las características que hacen que un texto sea fácil o difícil de leer, lo cual no es sólo un rompecabezas intelectual fascinante, sino también un desafío para las teorías actuales de la lectura. La legibilidad del texto se determina por la manera fácil como el lector puede darle el significado al texto que lee; por tal razón, existe cierto número de factores que influyen en la legibilidad del texto, factores físicos tales como tipo de letra, tamaño de fuente, el espaciado y el diseño; otros, como el conocimiento previo, la capacidad de lectura, y la motivación del lector; la dificultad de vocabulario; la estructura del texto; la coherencia y la cohesión del texto; y la sintaxis (Kintsch & Miller, 1984).

#### **El trabajo del vocabulario activo como uno de los puntos fuertes de la propuesta**

Taglieber (1988) establece que hay tres problemas primordiales que interfieren en la comprensión lectora: Falta de vocabulario, dificultad para usarlo y falta de conocimiento conceptual o del tema. Afirma que las siguientes actividades pueden ayudar a resolver estos problemas: observación de ilustraciones, *pictorial context*, preguntas previas, *pre-questioning* y enseñanza previa del vocabulario, *vocabulary pre-teaching*. Estas recomendaciones fueron tenidas en cuenta en el diseño del material.

#### **Un enfoque equilibrado para la lectura, A balanced approach for reading**

Importantes son, además, las estrategias de lectura que comprenden el enfoque ascendente y el enfoque descendente, buscándose así una mejor comprensión de los textos:

**El enfoque descendente o global, The top-down approach.** Se centra en el aprendizaje signifi-

cativo. La lectura se vuelve un diálogo entre el texto y el lector. Se basa en la teoría del esquema, *Schema Theory* (Carrell, 1984), que reconoce la experiencia del lector y el conocimiento previo que tiene sobre el tema como la base esencial para la comprensión de un texto. Carrell (1984) propone algunos tipos de estrategias de lectura que se centran en este enfoque: a) predecir el texto usando los títulos e imágenes; b) escribir si el alumno tuvo una experiencia similar; c) expresar una opinión o reacción sobre el texto; d) escribir un resumen del texto o de punto de vista del autor; e) tomar notas de las ideas principales de cada párrafo en el margen, y f) relacionar el texto con eventos actuales.

Además, Tudor (1989) propone cinco categorías que preceden, *content-related pre-Reading Activities*, a la lectura de textos enfocados en algunas disciplinas: a) preguntas previas, *pre-questions* para ser contestadas después de haberse leído el texto; b) preguntas previas, *pre-questions* para activar el conocimiento que el estudiante tiene sobre el tema; c) organización del contenido, *content organizers*, que se refieren a la pregunta ¿qué me dice la estructura del texto?, lo cual es necesario para formular hipótesis y hacer predicciones sobre su contenido; d) predicciones basadas en el título, encabezados, ilustraciones, u ojear rápidamente el texto, y e) preparación integrada de la lectura, combinando todo lo anterior.

Por su parte, Carrell (1989) plantea que las estrategias de comprensión global, *The Top-down Approach* tienen que ver con la lectura tanto en la primera como en la segunda lengua. Además, afirma que el lector usa, según su preferencia, estrategias de comprensión global o estrategias de comprensión local, las cuales influyen en el desempeño de la lectura. Las estrategias de comprensión global tienen que ver con el uso del conocimiento previo, *background knowledge*, para encontrar la idea clave del texto, *reading for the gist* y el uso de la organización

textual, *use of textual organization*. Las estrategias locales, por su parte, son aquellas relacionadas con sonido-letra, *sound-letter*, significado de la palabra, *word-meaning* y sintaxis de la oración, *sentence syntax*.

**El enfoque ascendente o local, The bottom-up approach.** Este enfoque se centra en las unidades más pequeñas del lenguaje que nos ayudan a decodificar un mensaje, palabras, reconocimiento de estructuras, la relación sonido-letra dando sentido a las unidades sintácticas (frases y oraciones). El argumento es que los dos enfoques se complementan y sin una comprensión fundamental del lenguaje no se puede dar el proceso de *top-down*. Al mejorar las habilidades del Enfoque Ascendente, *Bottom-up* se pueden crear lectores más veloces, con su subsecuente mejora de la comprensión.

Algunas de estas estrategias son, encontrar o subrayar ejemplos de los tiempos (por ejemplo, futuro, pasado) o de estructuras gramaticales (preposiciones de lugar, oraciones condicionales); escanear un texto para obtener información específica (por ejemplo, la edad de alguien, la población de un país); hacer una cronología de los acontecimientos en el texto y encontrar sinónimos o definiciones de las palabras en negrilla.

**Conciencia metacognitiva, Metacognitive awareness:** Carrell (1989) investiga la conciencia metacognitiva, *metacognitive awareness*, de los lectores de una segunda lengua respecto a las estrategias de lectura. Ella observa una relación significativa entre la conciencia metacognitiva, las estrategias de lectura y el desempeño en la lectura. Además, argumenta que los ejercicios de lectura ayudan a desarrollar estrategias de lectura, mejoran el control del segundo idioma y ayudan a decodificar pasajes de lectura complicados. Ayudar a los estudiantes a desarrollar estas estrategias mientras leen, puede

ser difícil porque los estudiantes controlan de manera individual el proceso y necesitan diferentes estrategias. Sin embargo, el profesor puede determinar con precisión las estrategias valiosas para la mayoría de los estudiantes. Tales estrategias pueden ser adivinar significados de palabras usando claves contextuales, claves para formación de palabras, práctica de cognados, consideración de la sintaxis y la estructura de la oración, hacer notar las funciones gramaticales de las palabras desconocidas, analizar las palabras de referencia, predecir el contenido del texto y leer para obtener información específica.

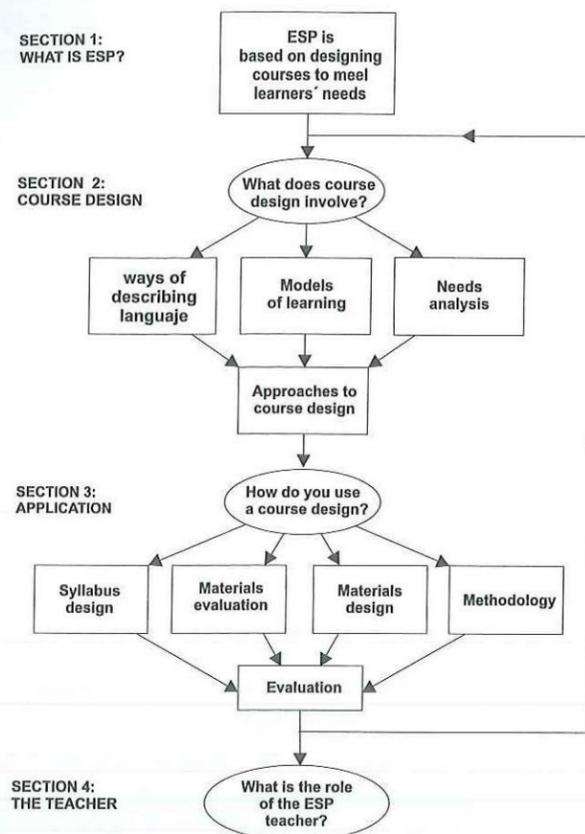
Carell (1989) afirma que debido a que el objetivo de la lectura en el mundo real no es memorizar el punto de vista del autor o resumir el contenido del texto, sino más bien ver dentro de otra mente o acomodar la nueva información con la que ya posee. La lectura de un segundo idioma debe ir más allá que provocar ejercicios de comprensión, debe ayudar al estudiante a reconocer qué estrategias son apropiadas para los diferentes tipos de textos. Por ejemplo, el escaneo es una estrategia apropiada para su uso con anuncios de periódicos; mientras que las estrategias de información específica, y seguimiento de la cohesión del texto son estrategias eficientes para la comprensión de cuentos e historias.

**El uso de textos auténticos, Realia.** Nuttal (1982: 3) afirma que “usamos el término auténtico, *Authentic*, por razones que no se refieren al aprendizaje del lenguaje, sino por los usos que damos a la lectura en nuestra vida diaria fuera del salón de clase”, enfatiza que los aprendices que leen textos auténticos serán lectores más competentes y confiados en su habilidad para entender textos de la vida diaria. Agrega que el docente de la lengua extranjera debe tener en cuenta el propósito de la lectura o *el para qué* se le pide al aprendiz que lea, especialmente cuando se lee en una lengua extranjera. Por su parte

Carter (1983) propone que los textos en ESP que son auténticos, están orientados a un propósito específico y están basados en la necesidad del estudiante como futuro usuario del inglés específico en su campo profesional, en seminarios, congresos en el contexto laboral y en habilidad de comprensión lectora en exámenes de admisión para maestrías y doctorados. Concluye que el aprendizaje del *English for Specific Purposes* tiene como finalidad su uso inmediato en un ambiente de estudio y que más adelante se utilizará en el contexto del *empleo*.

**Diseño de cursos en inglés con Propósitos Específicos, *Design of ESP Courses*.** Dudley Evans & St. John M. (1998) afirman que el ESP debe ser ofrecido en un nivel intermedio o avanzado para que el estudiante logre una buena comprensión. En cuanto a una definición más amplia del ESP, Hutchinson & Waters (1987: 19) afirman que el “ESP es un enfoque para la enseñanza del idioma, en el que todas las decisiones en cuanto al contenido y al método se basan en la razón del aprendizaje del estudiante”.

Según Hutchinson & Waters (1987) reafirman la idea anterior, proponiendo que el diseño de un curso ESP generalmente se basa en las necesidades específicas de los estudiantes de una disciplina en particular y que varias experiencias de éxito demuestran que el diseño de cursos de ESP parte de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes destinatarios y de la integración de los elementos necesarios y las competencias lingüísticas en el plan de estudios. Para el diseño del curso de ESP los autores proponen los elementos que deben conformar el *syllabus*, desde la planeación, selección de materiales, desarrollo de estrategias y la evaluación; además enfatizan en el papel del docente como diseñador y docente del curso de ESP diseñado. El modelo para el diseño del curso centrado en el alumno, propuesto por Hutchinson & Waters (1987), se muestra en el gráfico 1:



Fuente: Hutchinson, T., Waters, A. (1987, p. 3)

**Gráfico 1.** Outline of a learning centered approach ESP Course

### Metodología

#### El diseño del curso

Para el diseño del curso se tuvo en cuenta el modelo de Hutchinson & Waters (1987), donde se priorizan las necesidades del estudiante para la elaboración de materiales de lectura; por tal razón, se escogieron temas relevantes para las carreras de psicología y medicina donde el

aprendizaje del inglés busca reforzar temas de las asignaturas en estos programas y desarrollar habilidades de comprensión de lectura que el estudiante necesite más tarde en su profesión. Se retomó una instrucción directa de las estrategias, se tuvo en cuenta el rol del docente como diseñador de sus propios materiales de enseñanza, orientador y modelador; y el papel activo del estudiante como gestor de su propio aprendizaje. Se destaca en esta etapa del proyecto la gran cantidad de tiempo invertido por parte del docente-diseñador en la selección de los textos y el diseño y desarrollo de los materiales del curso.

#### El material auténtico o *Realia*

Una característica básica del material propuesto fue el uso de textos auténticos, *Realia*, con temas relacionados con el campo de Biomédicas –Psicología y Medicina-. La información se tomó de revistas digitales de internet y se trabajaron quince 15 textos. Otro factor importante considerado fue el nivel de dificultad de los textos, que corresponde al nivel B2 propuesto por el Marco Común Europeo. Dado que este es el último nivel del Programa de inglés de la UNAB, se esperaba que los estudiantes tuvieran las suficientes bases en gramática general para lograr la comprensión de los textos enfocados en su disciplina.

#### El despeje del vocabulario

Con el trabajo del vocabulario se buscaba despejar el camino hacia la comprensión; por tal razón se dio gran importancia al vocabulario activo y clave que pudiera interferir con el proceso de lectura, trabajándolo primordialmente en la etapa de pre-reading. El vocabulario se trabajó con variedad de actividades como *crossword puzzles*, *word searches*, *synonyms*, *antonyms*, *matchings* (*definitions* y *images*), *prefixes*, *suffixes*, funciones gramaticales del

vocabulario activo, etc. Además se pretendía lograr que el estudiante se familiarizara con el vocabulario de su disciplina de estudio, creando listados de glosario.

#### Las estrategias seleccionadas

Con las estrategias seleccionadas para el curso de ESP, se buscaba comprobar cuáles estrategias eran las más adecuadas para lograr un buen grado de comprensión, en textos enfocados en el campo de las biomédicas. En la actual propuesta, se siguieron los lineamientos expuestos por Carell (1989), respecto a la aplicación de estrategias globales se aplicaron principalmente en la etapa de *pre-reading*, activando el conocimiento previo del estudiante sobre el tema con preguntas relativas a este; el estudiante predice alguna información que será confirmada a medida que lee. Además, se tuvo en cuenta el papel activo del estudiante para *pre-decir* sobre la forma como se estructura el texto. Las estrategias locales como reconocimiento del vocabulario, sintaxis, gramática relevante para el tema, también se trabajaron fuertemente en esta etapa.

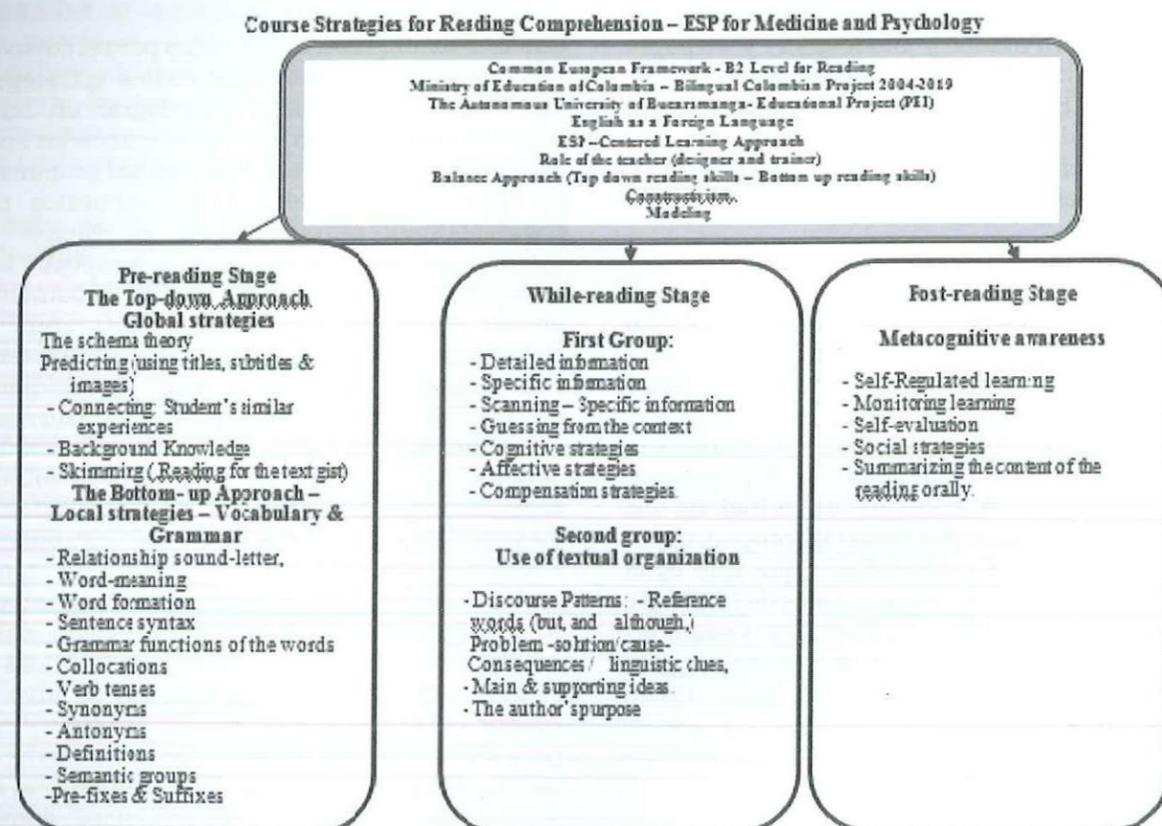
Para el desarrollo la etapa de lectura, *while-reading*, se incluyeron las estrategias incluidas en el gráfico 2. En esta etapa también se tuvo en cuenta una forma de presentación atractiva y ágil, para motivar al estudiante y proporcionarle las claves necesarias para una fácil comprensión del texto como *charts*, *tables*, *concept maps*, *graphic organizers* y *text structure*, por ejemplo, causa, efecto, tratamiento; síntomas, tratamiento, etc. Aunque el propósito del curso era la comprensión de lectura, también se dio oportunidad al estudiante de escuchar los textos, los cuales fueron grabados por una docente norteamericana.

Para la etapa de *post-reading*, se enfatizó principalmente en la conciencia metacognitiva, *metacognitive awarness*, buscando que el estudiante se concientizara de su proceso lector, y

fuera reconociendo y aplicando las diferentes estrategias de lectura propuestas durante el curso, las palabras o vocabulario reiterativo, creación de *vocabulary summaries* para que reconociera términos importantes y reiterativos

de la temática y facilitarle al estudiante el proceso de comprensión.

Las estrategias aplicadas para las etapas de *pre-reading*, *while reading* y *post-reading* se muestran en el gráfico 2:



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Estrategias de lectura. Etapas de *Pre-reading*, *While-reading* y *Post-reading*.

### Definición de la muestra

Se tomó el campo disciplinario de Biomédicas, con estudiantes de pregrado de los programas de medicina y psicología; una muestra de 21 estudiantes con edades entre 18 y 20 años; 13 mujeres y 8 hombres.

La muestra cuenta con las siguientes características: a) estudiantes de pregrado con aprobación del sexto nivel del Programa de Inglés del Instituto de lenguas de la UNAB; b) estudiantes con el nivel de proficiencia certificado B1, según El Marco Común Europeo; c) estudiantes de facultades diurnas.

**Análisis de las estrategias en la etapa de *Pre-reading* por estudiante – Ejemplo Texto 13**

Estudiante	Pre-Knowledge	Vocabulary Antonyms verbs	Vocabulary in context verbs	Grammar forming noun	Vocabulary in context noun	Recognizing nouns ending -ing	Vocabulary suffix -ness	Vocabulary different words	Vocabulary in context nouns	Promedio individual
1	4.0	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	2.0	5.0	4.4
2	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	2.0	5.0	4.7
3	5.0	2.0	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.3
4	5.0	2.0	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	0.0	5.0	3.9
6	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	2.0	5.0	4.7
8	5.0	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	3.0	4.4
7	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	3.0	5.0	4.6
8	5.0	2.0	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.3
9	5.0	5.0	4.0	5.0	5.0	4.5	5.0	4.0	5.0	4.7
10	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.9
11	5.0	2.0	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.3
12	5.0	5.0	4.0	4.0	5.0	4.0	5.0	4.0	3.0	4.3
13	5.0	5.0	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.8
14	4.0	2.0	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.2
16	5.0	5.0	4.0	5.0	5.0	4.5	5.0	4.0	5.0	4.7
18	5.0	3.0	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	3.0	4.3
17	3.0	4.0	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.4
18	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.9
19	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.9
20	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.9
21	5.0	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	0.0	5.0	4.2
<b>Promedio General de las estrategias de <i>Pre-reading</i> por estudiante - Texto 13</b>										<b>4,5</b>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Análisis de las estrategias de *pre-reading* – Ejemplo texto 13

### Recolección de datos y análisis de la información

La primera etapa consistió en la calificación de las estrategias de *pre-reading* de cada uno de los 15 textos, para los 21 estudiantes. Se toma como ejemplo el texto 13 donde se aplicaron 9 estrategias de *pre-reading*, cada una de las cuales se calificó con un puntaje de 1 a 5, obteniéndose un promedio individual para cada estudiante y a la vez el promedio general del grupo. En este caso el texto 13 arrojó un promedio de 4,5 para el grupo en las estrategias de *pre-reading*, como se muestra en la tabla 1.

La segunda etapa consistió en la sumatoria de cada uno de los 15 textos para los 21

estudiantes, obteniéndose así un promedio general del curso para la etapa de *pre-reading*, como se muestra en la tabla 2.

La tercera etapa consistió en aplicar la escala de valoración para tabular la información recabada en cada uno de los 15 textos, en la etapa de *pre-reading*. Ver gráfico 3.

Según la escala de valoración aplicada, 14 textos arrojaron un promedio *alto* entre 4,2 y 4,7, mientras que sólo un texto (texto 15), arrojó un promedio medio de 3,6. Ningún texto alcanzó un promedio bajo para la etapa de *pre-reading*. Para la etapa de *while reading* se realizó el mismo proceso de análisis de las tres etapas anteriores.

Universidad Autónoma de Bucaramanga - Instituto de Lenguas  
Promedio General de la Etapa de Pre-reading por estudiante y por texto

Estudiante	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6	Texto 7	Texto 8	Texto 9	Texto 10	Texto 11	Texto 12	Texto 13	Texto 14	Texto 15	Promedio Estudiante
1	3,4	4,8	4,7	4,7	4,2	3,0	3,0	4,2	4,4	4,4	4,4	4,3	4,4	4,3	3,9	4,4
2	4,9	3,0	4,8	4,4	3,0	3,0	3,0	4,2	4,6	4,1	3,0	4,6	4,7	4,3	4,6	4,7
3	4,4	3,0	4,3	4,7	4,6	3,0	3,0	4,3	4,6	4,8	3,0	4,7	4,3	4,3	3,9	4,6
4	4,6	3,0	4,7	4,3	3,8	3,0	3,0	4,3	4,1	4,4	3,0	4,6	3,9	4,3	3,2	4,4
5	4,3	3,0	4,3	4,4	3,0	4,3	3,0	3,8	4,7	4,4	3,0	4,6	4,7	4,8	4,6	4,6
6	4,1	3,0	4,3	2,9	4,3	4,3	3,0	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,4	2,7	3,2	4,2
7	4,0	4,9	4,3	4,7	4,6	3,0	3,0	4,3	4,9	4,3	3,0	4,7	4,6	4,8	4,2	4,6
8	4,4	3,0	4,7	4,3	4,3	3,0	3,0	4,2	4,6	4,4	3,0	4,6	4,3	4,3	3,1	4,5
9	3,0	3,0	3,0	4,3	3,0	3,0	3,0	4,0	4,6	4,6	3,0	4,6	4,7	4	3,8	4,6
10	3,0	3,0	4,7	4,3	4,7	3,0	3,0	4,3	4,7	4,9	3,0	4,8	4,9	4,3	3,6	4,7
11	4,3	3,0	3,0	4,3	4,6	3,0	3,0	4,3	4,9	4,4	3,0	4,7	4,3	4,3	3,7	4,6
12	4,1	3,0	3,0	4,8	4,7	3,0	3,0	4,0	4,4	4,3	3,0	4,6	4,3	4,8	4,1	4,6
13	4,3	3,0	4,7	4,3	3,9	3,0	3,0	4,7	4,9	4,8	3,0	4,9	4,8	4,3	3,3	4,6
14	3,0	4,8	4,8	4,7	4,2	3,0	3,0	4,2	4,6	4,6	3,0	4,7	4,2	Np	3,3	4,3
15	4,3	3,0	4,5	4,3	4,2	3,0	3,0	4,7	4,4	4,6	3,0	4,7	4,7	4,3	3,1	4,5
16	4,8	4,8	3,0	4,4	4,7	4,3	3,0	4,7	4,9	4,4	3,0	4,8	4,3	4,3	2,3	4,5
17	4,4	3,0	3,0	4,3	3,0	3,0	3,0	4,2	4,9	4,4	3,0	4,7	4,4	4,3	3,3	4,6
18	4,0	3,0	3,0	4,7	4,7	3,0	3,0	4,7	4,9	4,3	3,0	4,8	4,9	4,8	3,1	4,7
19	4,2	2,9	4,3	4,1	0,0	4,9	3,0	4,0	4,3	4,6	3,0	4,6	4,9	4	3,3	4,0
20	3,7	3,0	4,7	4,3	4,7	3,0	3,0	4,7	4,3	4,6	3,0	4,7	4,9	4,3	3,3	4,5
21	4,9	3,0	4,7	4,1	4,2	3,0	3,0	4,7	3,0	4,9	4,3	4,8	4,2	4,3	3,6	4,6
Promedio por texto	4,4	4,9	4,7	4,4	4,3	4,9	3,0	4,3	4,6	4,5	4,9	4,7	4,5	4,2	3,6	4,5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Análisis de las estrategias de la Etapa de Pre-reading – Promedio general del curso.

Método	Etapa de lectura	Criterio de evaluación
Cuantitativo	Pre-reading	De 1.0 a 2.9 → Nivel bajo De 3.0 a 3.9 → Nivel medio De 4.0 a 5.0 → Nivel alto
Cuantitativo	While-reading	} 15 textos
Cuantitativo	Post-reading	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3. Escala de valoración para las tres etapas de lectura.

Etapa de lectura	Texto	Promedio	Porcentaje individual y general de los textos	Criterio de evaluación
Pre-reading	Texto 15	Nivel Medio (3.6)	Negativo: 4 %/100%	
			Positivo: 96%/100%	
While-reading	Texto 4	Nivel Medio Medio (3.9) Medio (3.3) Medio (3.5)	Negativo: 20 %/100%	
	Texto 5		Positivo: 80%/100%	
	Texto 15			
Post-reading	Encuesta semi-estructurada		4% Comentarios negativos 96% Comentarios positivos	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4. Análisis individual de los textos para las tres etapas de lectura.

La cuarta etapa consistió en el análisis de la información recabada con el segundo instrumento o encuesta semi-estructurada de 5 preguntas que se incluyó para cada uno de los 15 textos. A esta información también se le aplicó la escala de valoración antes mencionada. En el análisis de la encuesta semi-estructurada, las opiniones expresadas por los estudiantes en la etapa de *post-reading* confirmaron los logros obtenidos en las dos etapas anteriores de *pre-reading* y *while-reading*. Las preguntas se analizaron estudiante por estudiante y arrojaron 96% de respuestas positivas.

La quinta etapa consistió en el análisis del promedio general e individual de cada texto para las tres etapas, usando la escala de valoración antes mencionada. Para la etapa de *pre-reading*, se demuestra el logro de un promedio *alto* en 14 textos, equivalente al 94% de los textos. Para la etapa de *while-reading*, se demuestra el logro de un promedio *alto* en 12 textos, equivalente al 80%

y se logró un promedio *medio* en tres (3) textos, equivalente al 20% de los textos diseñados. Ningún texto alcanzó el promedio *bajo* en las etapas de *pre-reading* y *while-reading*. Para la etapa de *post-reading*, se dio 96% de respuestas positivas, como se muestra en el gráfico 4.

### Resultados

La sumatoria del promedio general de cada uno de los 15 textos para los 21 estudiantes en las etapas de *pre-reading* y *while reading* arrojó un resultado general *alto*, de 4,5 y 4,4 respectivamente. Para la etapa de *post-reading*, según datos de la encuesta semi-estructurada, también se dio un resultado *alto*, equivalente al 96%. Según los resultados anteriores, se concluye que las estrategias de lectura propuestas para el curso de ESP en los programas de medicina y psicología fueron adecuadas, como se muestra en el gráfico 5.

Textos 1 al 15 Etapa de Pre-reading		Textos 1 al 15 Etapa de While-reading	Método	Etapa de lectura	Criterio de evaluación
Estudiante	Promedio Estudiante	Promedio Estudiante	Cuantitativo	Pre-reading 4.5	De 4.0 a 5.0 → Nivel alto
1	4.4	4.4	Cuantitativo	While-reading 4.4	De 4.0 a 5.0 → Nivel alto
2	4.7	4.6	Cuantitativo	Post-reading (Encuesta) → 96% opiniones favorables	
3	4.6	4.5			
4	4.4	4.3			
5	4.6	4.3			
6	4.2	4.1			
7	4.6	4.5			
8	4.5	4.3			
9	4.6	4.6			
10	4.7	4.6			
11	4.6	4.4			
12	4.6	4.5			
13	4.6	5.0			
14	4.3	4.4			
15	4.5	4.4			
16	4.5	4.3			
17	4.6	4.3			
18	4.7	4.5			
19	4.0	4.3			
20	4.5	4.5			
21	4.6	4.7			
Promedio General 15	4.5	4.4			

Textos 1 al 15 Etapa de Post-reading	
Los estudiantes opinaron que:	
1. Las estrategias de vocabulario les ayudaron a la comprensión del texto en gran medida.	
2. La totalidad de estrategias desarrolladas ayudaron a la comprensión del texto de manera amena y agradable.	
3. Algunas estrategias de <i>while-reading</i> se les dificultaron pero de todas formas se complementaban con otras para llegar a la comprensión del texto.	
4. La manera de presentación de los textos fue agradable y facilitó la comprensión.	
5. Las actividades fueron variadas y amenas y favorecieron el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora.	
6. Los temas escogidos son interesantes, tienen aplicación a la vida real y a sus carreras, les aporta nuevo conocimiento, refuerzan conocimientos y les brindan información reciente.	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. Resultados generales de las tres etapas de lectura del curso de ESP para los programas de medicina y psicología.

### Conclusiones

Se puede concluir que con el uso de las estrategias de lectura propuestas para las etapas de *pre*, *while* y *post-reading* (Ver gráfico 2), se mejora la comprensión de lectura en textos especializados en las carreras de psicología y medicina. La investigación también sugiere que la enseñanza y el entrenamiento en las estrategias de lectura propuestas, ayudan a mejorar la comprensión de textos relacionados con las carreras de medicina y psicología. Otro hallazgo es el incremento en la motivación de los estudiantes al leer temas

relacionados con su campo de estudio, demostrado en el incremento del interés por la lectura de los textos propuestos, reconociendo y aplicando las estrategias propuestas y haciéndose responsables de su proceso lector.

Los hallazgos positivos en la propuesta presumiblemente se deben a: a) el enfoque dado al curso para cumplir las necesidades de los estudiantes, donde se les propusieron textos relacionados; b) las características especiales que se tuvieron en cuenta para su diseño materiales; c) las estrategias de lectura seleccionadas para cada una de las tres etapas; d) el trabajo fuerte en el

vocabulario en la etapa de pre-reading; e) el rol del docente como diseñador y docente del curso; f) el interés de los estudiantes al manipular material real y referente a su disciplina de estudio; g) la homogeneidad en el nivel de inglés y la homogeneidad en el nivel de competencia de la lengua de los estudiantes participantes, y h) la mirada intuitiva del docente diseñador al tener en cuenta estrategias de lectura que pudieran necesitar un hablante no-nativo del idioma inglés. Además, se cumplió el nivel de competencia lectora propuesto por el Marco Común Europeo – CEFR- que describe el parámetro para el nivel B2: “El lector competente es capaz de comprender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluyendo discusiones técnicas de este en su campo de especialización (CEF, 2012).

### Recomendaciones

Debido a los resultados positivos obtenidos en el curso de ESP, se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Aprovechar las fortalezas del proyecto para mejorar la calidad educativa del Instituto de Lenguas, proponiendo este curso para los estudiantes de medicina y psicología de séptimo nivel de inglés.
- Aprovechar el diseño propuesto para aplicarlo a otros programas.
- Involucrar diferentes docentes cátedra del Instituto de Lenguas-UNAB para recibir el *training* en el diseño de textos para ESP y se conviertan en multiplicadores para los demás programas académicos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB.

### Referencias

Brandt, D.M. (1978). *Prior Knowledge of the author's schema and the comprehension of prose*.

Unpublished Doctoral Dissertation. Arizona State University, Tucson.

Brooks, K.S., Dansereau, D.F. (1983). The effects of schema training and text organization on expository processing. *Journal of educational Psychology* 2 (4), 45-65.

Carrell, P.L. (1989). *Metacognitive awareness and second language reading*. The Modern Language Journal 73: 121-131. Cambridge: Cambridge University Press.

Carrell, J., Eskey, D. (1998). *Interactive approaches to second language Reading*. Cambridge University Press.

Dudley Evans & St John M. (1998). *Developments in English for Specific purposes*.

Cambridge: C.U.P. Global Vision Organization (2004).

Recuperado de <http://www.globalenvision.org/library/33/655/> Posted on July 29, 2004.

Davison, A. (1984). *Readability Formulas and comprehension. Comprehension Instruction: Perspectives and suggestions*. New York: Longman.

Horowitz, R. (1985a). *Text Patterns: Part I. Journal of Reading*, 28, 448-454

Horowitz, R. (1985b). *Text Patterns: Part II. Journal of Reading*, 28, 534-541

Hutchinson T., Waters, A. (2006) *English for Specific Purposes: a Learning-Centred Approach*. Cambridge University Press.

Kintsch, W., Miller, J.R. (1984). *Readability: A view from cognitive Psychology*. Newark, DE: International Reading Association.

Klare, G.R. (1984). *Readability*. New York: Longman.

Nuttal, C. (1982). *Teaching Reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann

Tagliebar, K. L. (1988). The effect of Pre-reading activities on EFL reading comprehension. *TESOL Quarterly*.

Tudor, I. & Hafiz, F. (1989). Extensive reading as a means of input to L2 Learning. *Journal of Research in Reading*, 12, 2, 164-178.

## Multimedia educational University level -A proposal from the digital art-

### Abstract

This paper results from research that responds to the type of project applied visual arts, it is an analysis of the multimedia education purposes at the university level and massive open courses online as MOOC are studied audiovisual resources, narrative and technical employees, different methods are established. We propose the design of prototype multimedia resources used some digital art to enrich the visual design in the development of digital learning objects.

**Keywords:** Multimedia Education, Digital Learning Object, MOOC.

### Resumen

El presente texto es resultado de una investigación que responde a la tipología de proyecto aplicado en artes visuales y multimedia, en él se hace un análisis de los multimedia que se realizan con fines educativos en el ámbito universitario y de los cursos masivos abiertos MOOC, se estudian los recursos audiovisuales, narrativos y técnicos empleados, se establecen los métodos diferenciados. Se plantea el diseño de un prototipo de multimedia educativo que emplea algunos recursos del arte digital para enriquecer el diseño visual en la elaboración de objetos de aprendizaje digitales.

**Palabras claves:** Multimedia Educativo, Objeto de Aprendizaje Digital, MOOC.

**Artículo:** Recibido en junio 2013 y aprobado en octubre 2013.

**Autor:** Ana Teresa Arciniegas Martínez Candidata a Doctora en Arte: Producción e Investigación, Universidad Politécnica de Valencia; Magister en Artes Visuales y Multimedia, Universidad Politécnica de Valencia; Magister en Documental y Sociedad Escuela Superior de Cinematografía y Audiovisuales de Catalunya, Universidad de Barcelona. Realizadora de Cine y Televisión, Universidad Nacional de Colombia. Docente investigadora, Facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales, Universidad Autónoma de Bucaramanga.

**Correo electrónico:** aarciniegas4@unab.edu.co

## Multimedia educativo en el ámbito universitario -Una propuesta desde el arte digital-

Ana Teresa Arciniegas Martínez

### Introducción

En la Sociedad de la información y ante las posibilidades que ofrece el lenguaje de los nuevos medios de comunicación, la educación a través de propuestas multimedia sigue siendo una cuestión pendiente. Pese a que la oferta de los didácticos es amplia y los materiales multimedia que circulan en Internet se han ido consolidando como estrategias de difusión permanente, aún no se ha tenido en cuenta que la producción de estos materiales podría realizarse desde las realidades territoriales específicas, de acuerdo con las estructuras sociales, económicas, educativas y culturales de cada contexto, convirtiéndose en herramientas pedagógicas viables, pertinentes y de alguna manera necesarias, frente al consumo global de productos multimediales.

Durante la última década se ha consolidado el concepto producción multimedia educativa o didáctica para referirse a la naturaleza de objetos de aprendizaje digitales, piezas con intenciones y repercusiones pedagógicas. El concepto de producción multimedia educativo se entiende, por un lado, como la pretensión de asociar los alcances del audiovisual al ámbito del conocimiento y por otro lado, se asocia a la creciente necesidad de adaptar la producción multimedia a las estructuras de enseñanza del ámbito académico universitario.

Al hablar de multimedia, más allá de evidenciar la materialización del soporte

(documentos sonoros y visuales), se hace referencia a documentos textuales como unidades didácticas de diferentes disciplinas del conocimiento, documentos de comunicación que integran diversos medios digitales y que en conjunto forman un nuevo documento audiovisual llamado documento multimedia, en el que se pueden conectar diferentes categorías de imágenes el Profesor Ben Davis (Aparici, 1996) del MIT plantea las siguientes: espaciales (mapas, cuadros), imágenes gráficas (diagramas, gráficos), imágenes pictóricas (pintura, sonido, fotografía), narraciones (cine, televisión, video, pantallas móviles, etc.).

La visualización en multimedia está vinculada, por un lado, a la teoría sobre la percepción aplicada a la visión por computador y por otro lado, está asociada al procesamiento de imágenes en el área del entretenimiento. Sobre el primer aspecto, las imágenes como formas de representación significativa, contribuyen a ampliar el conocimiento del mundo. La visión en la era digital juega un papel esencial, la inmersión en un mundo de imágenes observadas en buena medida a través de pantallas es innegable, esto implica que la forma de observar y de abordar varias fuentes de información se haya modificado.

Pese a la evidencia y relevancia de lo visual en la era digital, en las propuestas de multimedia educativas, este ha sido un tópico que aún no se ha aprovechado por completo. Davis plantea

(Aparici, 1996) que a pesar de la abundante bibliografía que documenta este hecho, la visualización no se ha utilizado adecuadamente como instrumento para la educación superior; los sistemas educativos actuales solo reconocen la importancia del desarrollo de las capacidades visuales en los cursos de historia del arte o de apreciación artística, y solamente para futuros artistas o críticos de cine. El uso de estas herramientas permite tener un rol más activo en el aprendizaje a través de la imagen, porque desde las imágenes se desarrollan destrezas para interpretar.

Por otro lado, el procesamiento de esas imágenes a través de la industria del entretenimiento como la televisión o el cine, se ha asociado a la recepción pasiva de imágenes y de información. Pero no se puede desconocer que varias de las estrategias narrativas y visuales que se emplean en estos medios son eficaces en la labor de mantener la atención del espectador, de las herramientas propias de su lenguaje se pueden extraer pautas para hacer más entretenidos y menos densos los materiales que persiguen un objetivo educativo.

### Metodología

Este texto es producto de una investigación aplicada que se estructura en dos bloques generales que van de lo teórico a lo aplicado; el primero corresponde al marco teórico y conceptual, este se divide en tres temas el primero intenta analizar las implicaciones de la educación a través de la utilización de material multimedia en la cibercultura, luego desde la función de este formato en el ámbito del conocimiento universitario y posteriormente se realiza el estudio de caso de diferentes plataformas educativas online; el segundo bloque de la investigación y en relación a la tipología de proyecto aplicado se realizó un prototipo de multimedia educativo, que incluye elementos

tanto de asignaturas teóricas, como de asignaturas prácticas. Se establece como algunos elementos de la narración audiovisual y del arte digital pueden adaptarse a los multimedia educativos.

Se contempló la aplicación de diferentes métodos para cada una de las fases de la investigación, el planteamiento del marco conceptual se desarrolló con un método lógico deductivo, comenzando con la determinación del contexto hacia aspectos más concretos. La revisión de diferentes propuestas de multimedia educativo se hizo a través de un análisis comparativo que permitió hacer un examen más pormenorizado. Este método además buscó explicar las diferencias, así como las semejanzas entre diversos multimedia, explorando sus temáticas, propuesta visual, recursos empleados, etc. Para esto se construyó una matriz de análisis que permitió establecer las temáticas de estudio e identificar los rasgos comunes y las diferencias. Paralelamente se realizó el diseño del prototipo, para el cual se realizaron secuencialmente las fases de preproducción, producción y post-producción del multimedia.

### Multimedia en el ámbito pedagógico universitario

La investigación en el ámbito académico universitario actual se acompaña ahora con dos nuevas palabras: desarrollo e innovación; generalmente la unión se señala con la expresión I+D+I, este concepto reúne áreas distintas, mientras que la palabra investigación se asocia al ámbito de la ciencia y la palabra desarrollo al campo de la economía, el término innovación hace referencia al terreno de lo tecnológico, en consecuencia esta relación es una apuesta por la producción de conocimiento en función de bienes y servicios; en ese sentido, la Universidad ya no solo es custodia del saber sino que tiene ahora una función productiva y de alguna manera inventiva.

José Luis Brea lo denomina *gestión productiva de la novedad científico-cognitiva* (Brea: 2007), gestión que se articula a través de entes investigativos dentro de la Universidad, tales como: institutos, centros y grupos de investigación, desde los cuales se reciben las demandas. Mientras la Universidad, comunidad de profesores y académicos, continua reformándose, buena parte de los conocimientos y destrezas ya no se adquieren en el aula y algunas experiencias educativas están sucediendo fuera de las instituciones de conocimiento, debido a que existe una amplia variedad de posibilidades de formación. Actualmente hay varios proyectos de aprendizaje que se ofertan desde diferentes plataformas, de acceso rápido y sin restricción.

La manera de pensar los entornos de aprendizaje está modificándose, pasando de ser lugares físicos a espacios que ocupan las tecnologías de la información y la comunicación, virtuales e interdisciplinarias. De acuerdo con las necesidades y habilidades particulares de los estudiantes, se plantea como desarrollar un sistema educativo universitario que contribuya a su formación, una vía en la que se potencien las destrezas tecnológicas y pedagógicas que propician los entornos digitales.

Derrida (2001) afirma: "Esta nueva técnica de la virtualización (informatización, numerización, mundialización virtualmente inmediata de la legibilidad, teletrabajo, etc.), desestabiliza, todos tenemos experiencia de ello, el hábitat universitario. Trastorna su topología, inquieta todo lo que organiza sus lugares a saber, tanto el territorio de sus campos y de sus fronteras disciplinares, como de sus campos de discusión" (p.24). Cabe entonces preguntarse, ¿cuál es el papel de la Universidad dentro de ese mercado en el que se ofrecen conocimientos y donde cada vez es mayor el número de sujetos dispuestos a aprender?

El término *educación expandida* ha aparecido recientemente, desde que Gene

Youngblood escribió *Expanded Cinema* (1970) el primer libro en considerar el vídeo como una forma de arte dentro del ámbito de la creación audiovisual, el sufijo *expandido* se ha utilizado en otros ámbitos como el de la educación, Juan Freire (2009) lo describe así: "Se propone ahora una aproximación a aquellas prácticas que, a pesar de su diversa procedencia y naturaleza, tienen en común la aspiración de desarrollar, extender y difundir nuevas formas de producción, comunicación y adquisición del conocimiento en y desde el ámbito de la educación" (p.71).

La educación expandida se fundamenta en un conjunto de estrategias pedagógicas puestas en marcha a través de prácticas. En ese sentido, el reto desde la Universidad sería entonces el de promover el pensamiento crítico, asegurando que los estudiantes desarrollen competencias digitales, pero también interpretativas durante su periodo de formación. Además se hace necesaria una mayor y más directa conexión real de la Universidad con la sociedad.

La Universidad está llamada a trabajar en redes de colaboración, para desarrollar proyectos entre varios. Desde la educación superior como espacio de aprendizaje permite innovar y el costo de experimentar es relativamente económico, eso hace que se puedan desarrollar experimentos, propiciando el espacio para el ensayo y el error. La Universidad como ente puede dinamizar y gestionar una serie de recursos desde una estructura organizacional y la vez constituirse en un permanente laboratorio de experimentación.

A continuación se plantean algunos referentes de material multimedia en educación universitaria 2001 a 2012. El fenómeno de los MOOC cursos masivos y abiertos en línea ha sido, en buena medida, impulsado desde las universidades y la empresa privada. La aparición en video de cursos y material docente universitario tiene como punto de referencia la aparición del OpenCourseWare OCW, publicación web en la cual se ofertan materiales de clases, es

una estrategia docente de asignaturas de educación superior, que emplea código abierto (*software* distribuido y desarrollado libremente), en el cual los docentes (autores) ceden los derechos de los contenidos bajo el modelo de *copyleft* (libre distribución de copias y versiones modificadas). La gran mayoría de los OCW de las universidades ha elegido la propuesta de Creative Commons (licencia de bienes comunes creativos). Estos contenidos no se hacen públicos con el objetivo de que los usuarios obtengan titulación o certificación, sino con el fin de contribuir a la sociedad del conocimiento y fomentar proyectos entre instituciones y docentes, relacionados con los contenidos abiertos.

El Instituto Tecnológico de Massachusetts MIT es la institución desde la cual surgió la propuesta en el año 2001 de dar acceso libre y gratuito a los materiales de todos sus cursos oficiales, en el 2002 aparecieron los primeros cursos. La OCW no fue una iniciativa más en el marco *e-learning*, por que no ofrecía cursos con apoyo docente u otros servicios, sino que pretendía poner a disposición del público materiales que un docente bajo su experticia en su área de conocimiento, consideraba necesarios para el desarrollo de una asignatura.

Entre los posibles problemas que se plantearon cuando al inicio del proyecto, estaba por un lado la preocupación que disminuyera el número de estudiantes y por ende de matrículas. Por otro lado, también se pensó que los alumnos inscritos dejarían de asistir con regularidad a sus clases y consultarían el material cuando quisiesen. Otro de los temores era el tema de los derechos de autor y las licencias. Luego de más de una década se ha demostrado que los dos primeros problemas planteados en un inicio no se cumplieron, mientras que el dilema sobre las licencias sigue estando aún vigente, aún persiste la reticencia docente y los problemas a determinar la posesión de los derechos y obtener los permisos correspondientes.

En el 2004 otras universidades quisieron publicar su material docente y en el 2005 se unieron varias para compartir los contenidos a través del Open Course Ware Consortium. En la OWC se agrupan instituciones de educación superior y organizaciones vinculadas de todo el mundo, que colaboran en la creación de un banco amplio de contenidos educativos, utilizando un modelo común; durante más de una década cada vez más universidades de reconocido prestigio se han unido a este y otros proyectos similares.

Los materiales *online* se componen básicamente de documentos de texto, PDF o presentaciones de *power point*, aunque recientemente, han empezado a implementarse producciones audiovisuales sobre algunas de las asignaturas. El aumento de contenidos didácticos en formato audiovisual, que operan bajo las mismas licencias de uso y distribución al resto de materiales OCW constituyen una posibilidad clara que los multimedia audiovisuales tienen entre las herramientas de aprendizaje digital.

El método de enseñanza de estos cursos libres se basa en el aprendizaje cooperativo, enfoque que organiza las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupo para realizar las labores asignadas colectivamente. Aunque buena parte del conocimiento se encuentra ahora disponible de manera gratuita a través de internet, aparecerá en un futuro la necesidad de que alguien acredite el conocimiento adquirido a través de esos materiales. Mientras que para muchos individuos que consultan el material no está de por medio la pretensión de obtener una acreditación, sino la voluntad de aprender. Para muchos otros usuarios de OWC, que no pueden acceder a una universidad y para quienes aprender en internet con profesores expertos se convierte en su única posibilidad de adquirir conocimiento, si requerirán el aval institucional, pues el problema vendrá cuando de cara a los requisitos que se

solicitan en el mundo laboral no puedan acreditar los conocimientos adquiridos a través de herramientas tecnológicas. No obstante, Universidades como la de Helsinki y Washington anunciaron que reconocerán como parte de sus planes de estudio los créditos de los estudiantes que tomen en *Coursera*, una plataforma de educación gratuita.

A continuación se establece una tabla cronológica de la aparición de cada uno de los sitios *online* que han aparecido desde la creación de OCW en 2001 hasta diciembre de 2012; se hace una relación de las universidades que participan en cada uno de los portales y se incluye el *link* a cada uno.

Tabla 1. Cronología sitios educativos *online*.

Fecha	Descripción	Universidades	Sitio web
Abril 2001	El Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) fue la primera institución en dar acceso libre y gratuito a los materiales de sus cursos oficiales.	Massachusetts Institute of Technology MIT	<a href="http://web.mit.edu/newsoffice/2001/ocw-facts.html">http://web.mit.edu/newsoffice/2001/ocw-facts.html</a>
Octubre 2002	Aparece <i>OpenCourseWare</i> como un primer intento de colaboración y construcción de material para la creación de contenidos <i>online</i> .	African Virtual University, China Open Resources for Education, Fundação Getulio Vargas - FGV Online, Japan OCW Consortium, Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, Korea OCW Consortium, Massachusetts Institute of Technology, Netease Information Technology (Beijing) Co., Open University Netherlands, Taiwan OpenCourseWare Consortium, Tecnológico de Monterrey, TU Delft, Tufts University, UNIVERSIA, Universidad Politécnica Madrid, Universidad Politécnica de Valencia, University of California, Irvine, University of Michigan, University of the Western Cape, entre otras.	<a href="http://ocwconsortium.org/">http://ocwconsortium.org/</a>
Septiembre 2006	Salman Khan funda <i>Khan Academy</i> .		<a href="http://www.khanacademy.org">http://www.khanacademy.org</a>
Enero 2009	Se funda la primera universidad virtual gratuita <i>The University of People</i>		<a href="http://www.uopeople.org/">http://www.uopeople.org/</a>
Octubre 2011	Aparece el famoso curso de "Inteligencia Artificial" de Sebastian Thrun que después da origen a <i>Udacity</i> .		Publicado originalmente en <a href="https://www.ai-class.com/">https://www.ai-class.com/</a> .
Octubre 2011	Aparecen el curso de Stanford "Introducción a las Bases de Datos y Máquina del Conocimiento" que da origen a <i>Coursera</i> .	Berklee College of Music, Brown University, California Institute of Technology, Columbia University, Duke University, École Polytechnique Fédérale de Lausanne, Emory University, Georgia Institute of Technology, Hebrew University of Jerusalem, Johns Hopkins University, Mount Sinai School of Medicine, Ohio State University, Rice University, Stanford University, The Hong Kong University of Science and Technology, The University of British Columbia.	Publicado originalmente en este link: <a href="http://www.db-class.org/course/auth/welcome">http://www.db-class.org/course/auth/welcome</a>  <a href="https://www.coursera.org/">https://www.coursera.org/</a>

Fecha	Descripción	Universidades	Sitio web
Noviembre 2011	Se anuncia <i>The Floating University</i> una iniciativa de las universidades del Ivy League para proveer contenido pago.		<a href="http://www.floatinguniversity.com/press">http://www.floatinguniversity.com/press</a>
Diciembre 2011	Se anuncia <i>MITx</i> , la iniciativa de educación virtual gratuita masiva de Harvard University y de Massachusetts Institute of Technology.	Massachusetts Institute of Technology MIT, Harvard University.	<a href="https://www.edx.org/university_profile/MITx">https://www.edx.org/university_profile/MITx</a>
Enero 2012	Aparece <i>The Faculty Project</i> participan profesores de Duke University, Dartmouth College, Northwestern University, University of Southern California y la University of Virginia.	Duke University, Dartmouth College, Northwestern University, University of Southern California y la University of Virginia.	<a href="http://facultyproject.org/">http://facultyproject.org/</a>
Febrero 2012	Sebastian Thrun anuncia oficialmente <i>Udacity</i> y se aleja de Stanford University, aunque sigue vinculado a esa universidad.		<a href="http://www.udacity.com/">http://www.udacity.com/</a>
Abril 2012	<i>Coursera</i> anuncia que consigue 16 millones de dólares de Kleiner Perkins Caufield & Byers y New Enterprise Associates.	<i>Coursera</i> también anuncia que las Universidades de Princeton, Michigan y Pennsylvania se unen a su iniciativa.	<a href="https://www.coursera.org/">https://www.coursera.org/</a>
Mayo 2012	<i>MIT</i> y <i>Harvard</i> anuncian <i>edX</i> , una iniciativa de 60 millones de dólares entre estas dos universidades, con el objetivo de llegar a 1.000 millones de estudiantes.	Harvard University, The University of Texas System, Massachusetts Institute of Technology MIT.	<a href="https://www.edx.org/">https://www.edx.org/</a>
Junio 2012	La Universidad de California Berkeley anuncia que se une a <i>edX</i> .	Berkeley University of California	<a href="https://www.edx.org/">https://www.edx.org/</a>
Julio 2012	<i>Coursera</i> anuncia que se han unido 16 universidades.	Georgia Institute of Technology, University of Washington, Rice University, University of Edinburgh, University of Toronto, Ecole Polytechnique Federale de Lausanne, University of California at San Francisco, University of Illinois Urbana-Champaign y University of Virginia.	

Fecha	Descripción	Universidades	Sitio web
Agosto 2012	<i>Wedubox</i> anuncia su <i>betatest</i> , su estrategia es enfocarse en el mercado en español y pagar regalías a los creadores de contenido, en 36 horas cuenta con 1.000 profesores interesados en crear contenidos.	No pertenece a ninguna institución, cursos ofertados por distintos docentes.	<a href="http://wedubox.com/">http://wedubox.com/</a>
Diciembre 2012	<i>Miriadax</i> proyecto que nace por iniciativa de Universia.	Universia (Red de universidades de habla hispana y portuguesa), Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Complutense de Madrid, UNED, Universidad de Huelva, Universidad de Zaragoza, Universidad de Murcia, Universidad de Alicante, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Girona, Universidad de Cantabria, Universidad de San Pablo, Universidad de Cartagena, Universidad de Palermo, Banco Santander y Telefónica.	<a href="http://miriadax.net/">http://miriadax.net/</a>

El ascenso de la pedagogía *online* es indiscutible, el aumento de este tipo de portales de educación así lo corroboran. Es preciso recordar que hace unos años, cuando inicio el *e-learning*, surgieron algunos modelos empresariales que al parecer iban a competir con el mercado universitario. Sin embargo, luego de 3 o 4 años varios de estos sitios debieron cerrar porque no tuvieron en cuenta cómo funcionaba el sector de la educación superior. Ahora muchos de estos lugares cuentan con el aval de reconocidas universidades y justamente la participación de entes universitarios de prestigio es la garantía de calidad de los materiales educativos que se imparten.

Más allá de la democratización del conocimiento, al sumarse a una u otra iniciativa las universidades que participan en educación en línea obtienen cierto tipo de reputación internacional y nacional al posicionar sus productos educativos, volviéndose frecuente su producción para entrar a competir en los *rankings* de universidades. Los materiales de aprendizaje que circulan en internet suelen ser más consultados que las mismas investigaciones

que se realizan al interior de la comunidad, los *papers* y otro tipo de producción de conocimiento. La visibilización del material de libre acceso que produce una universidad, tiene impacto social inmediato, sin restricción y se puede verificar a través del posicionamiento en buscadores de internet y en el número de usuarios que acceden a él, así como del SEO (posicionamiento de buscadores de *web*, optimizador de motores de búsqueda), así como del SEM (servicios globales de marketing). Asimismo estos cursos han aparecido en un contexto de recortes en los presupuestos que se destinan a la educación, un motivo por el que las universidades, sobre todo las públicas, han empezado a mirar hacia la formación en línea como una posible solución al no tener suficientes instalaciones, alumnos, ni capacidad económica.

Sin embargo, como ya se ha señalado anteriormente el modelo de aprendizaje y de seguimiento a implementar cambia de acuerdo a las características y particularidades de cada contexto. Desde Estados Unidos se ha impulsado esta iniciativa, el modelo norteamericano ahora es exportable a Europa, se deben ver con

detenimiento las características del espacio europeo de educación superior, así como las de la educación en lugares en vía de desarrollo de América, África y Asia. La propuesta visual de los MOOC se acerca más a una propuesta de tutoriales, con el valor agregado que el docente, experto en la asignatura que imparte, quien formula los objetivos y traza la ruta de contenidos necesarios para llegar a la obtención de los fines planteados. El fondo de la imagen en este caso será la presentación de *power point* que cada docente haya diseñado. La sincronización de la imagen del autor y el texto o contenido que acompaña su presentación, el sistema se ha establecido de esta forma porque se considera refuerza el vínculo con el usuario y facilita el seguimiento de los contenidos. A diferencia de los videos del MIT, mediante los cuales se graba la clase misma, el usuario tiene la sensación de estar como un alumno más ocupando una silla en el aula. El profesor a su vez, estará en su hábitat, desarrollando los contenidos de la manera en que lo hace habitualmente.

Si el *power point*, de alguna manera, ha ejercido su tiranía en las aulas universitarias, siendo el recurso visual preferido por los docentes para desarrollar sus clases, no menos cierto es que se ha establecido como un mecanismo de poder visual dentro del aula, que no solo condiciona la ruta que se recorrerá durante la clase, si no que a veces puede servir de muletilla para lo que va diciendo el docente, instaurándose así como un instrumento poderoso de significación dentro de la educación contemporánea tanto virtual, como presencialmente.

El método audiovisual empleado de lectura de estos objetos de aprendizaje, desde una lectura de la significación, resulta meta referencial, debido a que en el *power point* de fondo el usuario puede leer lo que el profesor a la vez va diciendo, es decir al mismo tiempo el estudiante lee, escucha y ve al docente dando la misma información, empleando el lenguaje audiovisual

en un mismo sentido, sin permitir otras posibilidades de representación y de lectura de la imagen, así como de asociación de la información, reduciendo así las posibilidades visuales que la imagen puede brindar en los productos digitales enfocados al aprendizaje, porque el sistema de representación es básico.

En cuanto a la narrativa se puede decir que se asemeja a la estructura audiovisual del documental de expositivo planteada por Bill Nichols (1997): "El texto expositivo se dirige al espectador directamente, con intertítulos o voces que exponen una argumentación" (p.68). Esta modalidad de documental sigue siendo la más utilizada para transmitir información. La retórica de la argumentación cumple un rol de dominante textual. No hay cambios espaciotemporales.

Se debe tener en cuenta que para la elaboración de objetos de aprendizaje, las particularidades y diferencias que deben existir en el diseño de las asignaturas teóricas, así como las especificidades que se requieren para las asignaturas prácticas. La naturaleza de cada asignatura exige planteamientos disímiles. La transdisciplineriedad en el equipo de diseño y realización de este material audiovisual contribuiría significativamente al desarrollo de productos innovadores en educación. La Universidad a su vez propicia como laboratorio ese espacio para el diseño y la puesta en marcha de un sistema de producción de contenidos más elaborados.

Uno de los mayores retos que tienen los MOOC en este momento es la deserción de los usuarios-aprendices que no finalizan los cursos, de alguna manera la deserción se debe al pobre diseño visual del curso y lo fatigante de las clases. No obstante, en la medida en que estos audiovisuales pedagógicos logren resultar atractivos visualmente, conseguirán su objetivo central de enseñar y estimular la duda, de lo contrario seguirán siendo estructuras paquidérmicas y de alguna manera obsoletas.

### **Doppler: una propuesta desde el arte digital**

En la segunda parte de este texto se hace referencia al resultado aplicado de la investigación, que da cuenta de la apropiación de diferentes elementos del *new media art* para el desarrollo de productos multimedia educativos, planteados de acuerdo a las características particulares de los contenidos de las asignaturas en el ámbito universitario teóricas y prácticas. El diseño fue realizado con base en la propuesta formulada intenta ser material de apoyo de clases, así como objeto de aprendizaje independiente, de acuerdo con las necesidades vislumbradas luego del análisis se plantea por medio de simulaciones y demostraciones prácticas una unidad de aprendizaje digital.

Se tomó como base para la elaboración del multimedia un ejemplo básico aplicable desde la física, que resulta de vital importancia para el desarrollo de asignaturas de diseño, ingeniería, medicina, astronomía y música, aunque también resulta de interés para todo aquel que trabaje en relación con el sonido, este concepto de física es el Efecto *Doppler* que hace referencia al cambio de frecuencia de una onda producido por el movimiento relativo de la fuente respecto a su observador, se establece el cambio de frecuencia de un sonido, de acuerdo con el movimiento relativo entre la fuente del sonido y el receptor. El efecto puede observarse en todo tipo de ondas y los ejemplos más conocidos se refieren tanto a ondas sonoras, como electromagnéticas.

Entre los elementos del arte digital que se han tomado en cuenta para el diseño y desarrollo del prototipo, se pueden mencionar la apropiación de recursos de la video creación, la instalación interactiva, el arte sonoro y la utilización de lenguaje de programación gráfico como *pure data*, de modelado, animación y creación de gráficos tridimensionales. El ensamblaje de algunos elementos del arte digital y otros de la comunicación audiovisual, pretende ampliar la usabilidad de instrumentos de

creación propios de estos campos de conocimiento en función de objetivos eminentemente pedagógicos. El objeto de aprendizaje elaborado como prototipo en esta investigación está alojado en un servidor de internet [www.antarma.com](http://www.antarma.com), está compuesto por varios capítulos, donde el usuario tiene varios niveles de acceso (interacción) que dependen a la vez del nivel de conocimiento que se tenga frente al tema planteado o lo específico que se busque aprender. Los niveles de profundidad de la información van desde el usuario que desconoce por completo el objeto de estudio, hasta el usuario que dominando el tema requiere algo más especializado, como calcular un resultado concreto introduciendo él mismo las variables. Para acceder al multimedia no se requieren conocimientos previos, pero si se cuenta con ellos, también se pueden encontrar aplicaciones específicas.

Las vías o rutas de posible acceso del usuario frente al multimedia, no se han querido determinar en el diseño, porque en principio todos pueden acceder al material, sin predisponer al aprendiz frente al tema de estudio. La interfaz ha sido diseñada lo más sencilla posible, buscando una fácil navegación, la clasificación se ha realizado pensando en las aplicaciones que van de lo general a lo específico, por capítulos a los que se accede a través de hipervínculos.

En el primer capítulo denominado como Efecto *Doppler* se encuentra información general del concepto, a través de un video realizado con elementos del video creación y del documental expositivo, para su realización se utilizaron imágenes de archivo, grabaciones y animaciones. También se recurre a hipervínculos de otros objetos de aprendizaje sobre el mismo tema que van desde la biografía del autor del efecto Christian Doppler, mostrando a la vez la clase magistral pasando por la propuesta de la Universidad del País Vasco, hasta la propuesta hecha por la Khanacademy.

En el capítulo de aplicaciones, se apela a distintas formas que tiene en la cotidianidad el efecto *Doppler*, entre las más relevantes están las médicas a través de ecografías de ultrasonido que crean imágenes bidimensionales o tridimensionales, también su aplicación se encuentra en los radares que detectan precipitaciones, movimientos atmosféricos y además tiene utilidad para la espectroscopia aplicada en la astronomía en la búsqueda de planetas extrasolares. Para ilustrar cada una de estas aplicaciones se presentan videos e hipervínculos que permiten ampliar la información.

Las simulaciones y los experimentos que se establecen en el siguiente capítulo, fueron planteados como pequeños ejemplos donde se puede ver y escuchar varios experimentos que intentan recrear el efecto, a través de videos de ondas que hacen visible el efecto en el agua y simulaciones sonoras de ejemplos cotidianos.

Posteriormente en el capítulo Instalación interactiva sonora sobre el efecto *Doppler* se busca que el usuario esté inmerso en el efecto acústicamente, poniendo en evidencia las variaciones de frecuencias que aparecen cuando se percibe una onda proveniente de una fuente sonora, este podría ser un recurso empleado por el docente en sus clases o también podría ser usado por los alumnos para realizar un ejercicio interactivo. Se establecen las instrucciones, hipervínculos de descargas al *software* y diagramas que sirven de guía al usuario.

En el último capítulo Laboratorio virtual se permite al usuario introducir algunos parámetros para obtener resultados, es un programa creado en *easy Java* orientado a la resolución de problemas específicos. A través de una animación de la onda transversal bidimensional generada por una fuente oscilante se obtiene una simulación gráfica tridimensional, observando fenómenos relacionados con ondas generadas por una fuente móvil.

Los contenidos teóricos esencialmente requieren una línea argumentativa que sirva como hilo conductor del contenido a abordar, en ese sentido en la elaboración de multimedia educativos, más allá de una modificación en los cánones narrativos, podrían apropiarse de algunos elementos de la video creación para enfatizar y establecer analogías en la forma de representación, a partir de las imágenes (o lo que podría ser considerado el discurso en *off* del docente). En consecuencia se establece cuál es la relación entre los audiovisuales multimedia que se realizan con fines educativos y el video arte. Se analizaron algunos videos de artistas, las estructuras narrativas y los recursos audiovisuales utilizados. Se intentó determinar en qué medida los multimedia educativos pueden encontrar en el video arte propuestas visualmente creativas.

El deseo de realizar instalaciones interactivas con intenciones educativas o didácticas se percibe, por un lado como el interés de asociar los alcances de la producción artística al ámbito del conocimiento y por otro lado, a la idea de adaptar los alcances del arte interactivo de una manera didáctica a las estructuras cada vez más homogéneas de la enseñanza.

En las instalaciones sonoras se establece en la mayoría de los casos una relación lejana, en la que el sonido añadido al objeto no tiene ninguna conexión salvo la que crea el usuario. Suelen ser minimalistas y en la gran mayoría de los artistas que hacen instalaciones sonoras se utiliza una pista de audio corta que se repite una y otra vez por medio del *loop*, este es un efecto simple y de carácter lineal, que a veces no desarrolla el factor sorpresa en las instalaciones sonoras; esta simplicidad a veces contribuye a que las instalaciones sean didácticas.

La aplicación educativa de las instalaciones interactivas puede constituirse en una valiosa herramienta en la pedagogía, porque permite en cierto modo representar fenómenos,

situaciones, imaginarlos y vivirlos de otras maneras, permitiendo la interpretación y la orientación de esfuerzos desde la perspectiva de la interacción. A través de las prácticas artísticas digitales se podría hacer un uso creativo y renovador de las nuevas tecnologías en su aplicación didáctica.

La simulación en la fuente sonora, es el proceso mediante el cual un sonido es manipulado para generar en el oyente la sensación de estar moviéndose en un espacio real o virtual. También se puede entender en función de la fuente sonora, cuando el oyente localiza el sonido en función a su origen espacial.

Los experimentos que combinan sonido y prácticas artísticas podrían ser herramientas útiles para el diseño de multimedia educativos. El sonido es una invitación a la concentración, permite asociar ideas, relacionar conceptos, evocar imágenes, apelar a la memoria, todos estos son elementos que propician el aprendizaje. En el caso de las asignaturas eminentemente prácticas y teniendo en cuenta los usuarios que buscan herramientas especializadas se plantea la funcionalidad de un laboratorio virtual de simulación, debido a que permite utilizar un programa orientado a la resolución de problemas puntuales para quienes necesiten resolver ecuaciones.

## Conclusiones

Los conceptos que se plantean desde el arte digital como transdisciplinariedad, simulación, interacción, multiplicidad, hipertextualidad, virtualidad, entre otros, amplían la forma de entender la percepción digital y en consecuencia la representación. La percepción es el primer proceso cognitivo a través del cual los sujetos captan información del entorno, formando a partir de esta una representación de la realidad. La nueva forma de acceder al conocimiento digital demanda una forma de representación

acorde con sus métodos, en ese sentido la potencialidad del arte digital radica en que permite generar entornos digitales propicios para la cognición. El logro de la simulación y la interacción está en la experimentación que posibilita el acercamiento al conocimiento.

Ampliar la noción, métodos y alcances del arte en la educación es una necesidad, el arte como forma de conocimiento del mundo primero permite percibir y luego analizar, las relaciones permiten comprender. El arte digital pone en evidencia distintos niveles en el sistema de representación y de significación, que pueden ser afines a la educación digital. La visualización no se ha utilizado adecuadamente como instrumento en educación superior. El uso de la tecnología en los nuevos medios de comunicación permite tener un rol más activo en el aprendizaje a través de la imagen, porque desde las imágenes se desarrollan destrezas para interpretar. La imagen y el sonido pueden producir conocimiento desde distintos niveles de significación.

El prototipo multimedia realizado está encaminado hacia la consecución de los objetivos formulados, no obstante haría falta introducir al usuario-aprendiz en ambientes inmersivos más elaborados para provocar una mayor experiencia. Haciendo necesaria la conformación de grupos transdisciplinarios que trabajen mancomunadamente en la elaboración de proyectos digitales educativos. El trabajo en grupos transdisciplinarios, implica a su vez la necesidad de aprender de otras áreas para poder comprender y en consecuencia proponer, acercando áreas disímiles y distantes. En la búsqueda de estrategias de menos ciertas en pedagogía, el modo de producción audiovisual educativo no puede simplificarse a una fórmula, es preciso tener en cuenta la naturaleza del objeto de aprendizaje, su contenido, características particulares y a quiénes va dirigido, para así, a través de distintos métodos, obtener propuestas creativas en el desarrollo de material educativo.

La multiplicidad de los entornos organizativos propios de la cultura digital implica tener en cuenta las formas de organización que los articulan desde comunidades y redes virtuales asociaciones, universidades, centros de investigación, generando entornos colaborativos *online* que permitan consolidar sistemas dinámicos de interacción. Asimismo la producción de objetos de aprendizaje desde las universidades resulta propicia, a manera de laboratorio de ensayo y error, porque en ella convergen diversas áreas de conocimiento, se cuenta con el potencial académico, el personal y los recursos técnicos para generar material audiovisual en función de contenidos digitales, dentro y fuera de la comunidad universitaria.

Los documentos multimedia con una estructura de hipertextos, consiguen apropiarse de géneros, formatos y lenguajes, que podrían enriquecerse visual y creativamente desde la producción artística. En ese sentido a través de la interacción de imagen, sonido, espacio, objeto y movimiento, las artes visuales y las herramientas narrativas que ofrece la comunicación audiovisual, pueden contribuir al diseño de estas unidades de enseñanza, generando propuestas que motiven visualmente a quienes las consultan, promoviendo la curiosidad y las ganas de explorar de los estudiantes y en consecuencia, la creatividad propia del quehacer artístico, que podría aportar a consolidar formatos multimedia que puedan ser atractivos en términos visuales.

#### Referencias

Aparici, R. (1996). *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnología*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Bartolomé, A. (1994). *Multimedia interactivo y sus posibilidades en educación superior*, Revista medios y comunicación, Número 1, 1994. Recuperado de «<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1410238>»

Brea, J. L. (2007). *Cultura RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. Barcelona: Gedisa editorial.

Brea, J. L. *Transformaciones contemporáneas de la imagen- movimiento: postfotografía, postmedia y postcinema*, Acción paralela N 5. Ensayo y teoría crítica del arte contemporáneo. Recuperado de «<http://www.upv.es/laboluz/2222/textos/brea.htm>»

Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Barcelona: Paidós.

Derrida, J. (2001). *La universidad sin condición*. Madrid: Editorial Trotta.

Freire, J. (2009). *Educación expandida y nuevas instituciones ¿es posible la transformación?* En Educación expandida. Sevilla: Publicado por zemos9zz8.

Giannetti, C. (2002). *Estética Digital, Sintopía del arte, la ciencia y la Tecnología*. Barcelona: Associació de Cultura Contemporània L'Agelot.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura*. Barcelona: Ed. Anthropos.

Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad: cuestiones y conceptos sobre el documental*. Barcelona: Paidós.

Prensky, M. (2001) *Digital natives, digital emigrants*. NCB University Press, Vol. 9 N° 5. Recuperado de «<http://www.omarvillota.net/>»

Youngblood, G. (1970). *Expanded Cinema*. New York: E.P. Dutton & Company.



Jairo Pinto  
por Isabela González (2012)

## The event as a reconstructor of social space: A theoretical and methodological approach from the media scene

### Abstract

The event, understood as an element that breaks with the routine and that is reconstructed from the discourse of the media, is presented as the central axis over which the central thesis of this article is positioned. The media act as the place of the dialogue of agents and are articulated as arms of the political power. The ecological catastrophe caused by the sinking of the oil tanker 'prestige' on Spanish territory in November 2002, suffers a crystallization process policy that runs at the heart of the media. These are witnesses of the interaction of agents in the struggle for political power and the electoral use of catastrophe.

**Keywords:** Event, Agents, Field, Media, Political Crystallization, Catastrophe, Social reality.

### Resumen

El acontecimiento entendido como un elemento que rompe con la cotidianidad y que se reconstruye a partir del discurso de los medios de comunicación, se presenta como el eje central sobre el que se posiciona la tesis central del presente artículo. Los medios de comunicación actúan como el lugar del diálogo de agentes y se articulan como brazos del poder político. La catástrofe ecológica ocasionada por el hundimiento del buque petrolero 'prestige' en territorio español en noviembre de 2002, sufre un proceso de cristalización política que se ejecuta en el seno de los medios de comunicación. Estos son testigos de la interacción de agentes en la lucha por el poder político y de su utilización electoral.

**Palabras claves:** Acontecimiento, Agentes, Campo, Catástrofe, Medios, Cristalización Política, Realidad social.

**Artículo:** Recibido en mayo 2013 y aprobado en octubre 2013

**Marciano Favian Venté Alarcón:** Licenciado en Periodismo de la Universidad de Santiago de Compostela. Doctor en Procesos Comunicativos y Socioculturales en las Sociedades Avanzadas en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Docente titular e investigador de la Facultad de Comunicación Social de la UNAB.

**Correo Electrónico:** mvente@unab.edu.co

## El acontecimiento como elemento reconstructor del espacio social: Una aproximación teórica y metodológica desde el escenario mediático

### Marciano Favian Venté Alarcón

Los medios de comunicación juegan un papel determinante en el proceso de cristalización política de acontecimientos. Este argumento no sólo se presenta como eje central del tercer capítulo de la tesis doctoral de mi autoría (Venté, 2011), sino que se posiciona como el soporte investigativo del presente artículo y de nuevos análisis al respecto de la construcción del acontecimiento como factor decisivo en los cambios que reconfiguran una y otra vez la realidad social. García-Pelayo y Gross (1979) en el Nuevo Larousse Básico aportan una interesante perspectiva etimológica que interpreta el acontecimiento como ese elemento que se orienta hacia situaciones que están fuera de lo cotidiano y que nada tienen que ver con el transcurso natural de los días.

Cristalizar políticamente un acontecimiento se interpreta como ese proceso de maduración de un hecho social que precisa de la intervención de múltiples agentes. Los actores políticos forman parte de un entramado de agentes que debate sobre un evento o hecho social específico generado en el seno de la sociedad. Los medios de comunicación aparecen en este sentido como actores protagónicos y decisivos en la consolidación del acontecimiento. Los medios albergan el lugar donde confluyen múltiples agentes con intereses diversos y perspectivas particulares del mundo, pero que en definitiva acaban convirtiéndose en los elementos

constitutivos del acontecimiento como fenómeno que reconstruye el espacio social. Desde esta perspectiva Durkheim (1988) propone que el acontecimiento es "todo modo de hacer, fijo o no, que puede ejercer una coerción exterior sobre el individuo; (...) y que, al mismo tiempo, tiene una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales" (P68).

### El hecho social patológico como factor noticioso

La transformación de un hecho social patológico (como es el caso del hundimiento del buque petrolero 'prestige' en aguas de las costas de Galicia (España) en noviembre de 2002, y la subsiguiente situación de catástrofe generada principalmente en la comunidad autónoma de Galicia), en un acontecimiento con repercusiones políticas de calado, hace imprescindible el análisis de la intervención de los medios de comunicación como dispositivo social y político que genera cambios en el seno de la sociedad. Durkheim (1988) también propone que un hecho social sólo puede ser llamado normal en una especie social determinada en relación con una fase igualmente determinada de su desarrollo.

El hecho social presenta dos variables desde la perspectiva teórica propuesta por Durkheim: Por una parte se puede considerar como normal, asociado a los parámetros establecidos en el orden social. Por otro lado, aparecen los hechos

patológicos, que se sitúan fuera de los límites de la anterior tipología y rompen con la cotidianidad. Kaufmann (1944) complementaría este concepto hace unas cuantas décadas a partir del concepto de singularidad "...en el pronóstico histórico no es posible, ni mucho menos, prescindir de las anomalías (singularidades) en el grado en que lo hace la física" (P.254). Los medios de comunicación encuentran en las anomalías su principal caldo de cultivo y se posicionan como el lugar del diálogo de agentes y no como mero espejo de la realidad. El concepto de agente desde una perspectiva sociológica acotada por Camarero et al. (2006) propone una connotación colectiva y en consecuencia más compleja, que "hace referencia a una base teórica, metodológica y discursiva que parte del reconocimiento del carácter colectivo del comportamiento y en consecuencia, de los procesos mentales que con él se relacionan" (P.218). Partiendo de esta premisa se justifica el análisis discursivo de diversos representantes de colectivos sociales y políticos (sindicatos de trabajadores como Comisiones Obreras (CC.OO), Central Intersindical Gallega (CIGA); partidos políticos como el Partido Popular (PP), Bloque Nacionalista Gallego (BNG), Partido Socialista Obrero Español (PSOE); asociaciones hosteleras y cofradías de pescadores entre otros colectivos con el objeto de definir con exactitud cuál es el papel de los medios en el proceso de construcción de un acontecimiento. Desde esta perspectiva Trebitsh (1991) propone que el acontecimiento es "etimológicamente lo que ocurre, adviene, aparece o desaparece, y es funcionalmente 'todo lo que ocurre y que tiene alguna importancia para el hombre'" (P.135-144). Hablar de discursos y colectivos sociales durante la catástrofe es hablar del movimiento *Nunca Más*, colectivo que agrupó a múltiples actores sociales y políticos, creada como consecuencia de la catástrofe ecológica generada tras el hundimiento del buque petrolero 'prestige' en las costas de Galicia. Touraine (1990) conceptualiza los nuevos actores

sociales desde "la posición ocupada en el espacio social, es decir en la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital, que asimismo son armas, ordena las representaciones de este espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo" (1990:25).

*Nunca Más* como plataforma ciudadana, aglutina un importante número de colectivos que representa segmentos sociales diversos. Esta última característica funciona como el elemento diferenciador que hace más que exitosa su capacidad de convocatoria. Los movimientos contemporáneos no sólo luchan por reivindicar intereses particulares afines al colectivo, sino que abogan por un bien social generalizado haciendo referencia a la propuesta de Foss y Larkin (1986) con respecto a la evolución de los movimientos sociales. El proceso de agrupamiento y consolidación del movimiento no responde única y exclusivamente al poder de convocatoria del propio movimiento, sino que también hace referencia al 'efecto llamada' ejecutado por los medios de comunicación. El efecto llamada enfoca el principal canal de televisión en España. Las imágenes de la catástrofe emitidas por el canal público español: Televisión Española (TVE), convoca un elevado número de voluntarios que realizaron labores de limpieza en la avalancha de petróleo vertida en la costa gallega. Los medios de comunicación actúan como estimuladores sociales que recomponen el orden natural de las cosas. La labor de difusión de información ejecutada por los medios no acontece de manera espontánea. Es la propia tarea informativa que de manera implícita genera una situación de alarma social.

Los medios de comunicación pueden analizarse a través del discurso de los gestores de la información. La construcción del mensaje mediático resulta incompleta si de la misma se excluye el análisis pausado del discurso subjetivo de quienes elaboran la información. El rigor

informativo, la línea editorial de los medios, el ámbito de cobertura, y el tipo de capital que lo soporta (público o privado), serán factores que condicionan la producción de información. Estos condicionantes precisan una triangulación metodológica que incluye el análisis de contenido de tres medios de comunicación escritos: *La Voz de Galicia*, periódico generalista de referencia en la Comunidad Autónoma de Galicia, *El Faro de Vigo*, periódico generalista con un ámbito de cobertura enfocado en la provincia de Pontevedra; *Diario de Pontevedra*, periódico de referencia en la comarca pontevedresa.

La catástrofe del 'prestige' se presenta como un factor de noticia que reactiva las redacciones de los medios informativos para cubrir un hecho que genera alarma social. El discurso de los productores de la información (periodistas) tiene su reflejo en el análisis que soporta el presente artículo. La perspectiva personal de la catástrofe dista en algunos aspectos de la realidad narrada por los medios para los que trabajan.

#### **La labor manipuladora de los medios de comunicación**

La cristalización política de los acontecimientos supera una serie de etapas que se logra interpretar mediante el análisis del discurso de los medios de comunicación. Este análisis revela que tras el hundimiento del buque petrolero, las fuentes técnicas y el colectivo de afectados por la catástrofe, aparecen como alternativas de referencia en la producción de la información. El análisis discursivo realizado a los tres medios escritos mencionados anteriormente, permite describir cronológicamente el proceso de cristalización política de los hechos. Estos a su vez son factores de noticia monopolizados en la línea del tiempo por los agentes políticos. Las portadas de los periódicos analizados y los editoriales publicados, evidencian este fenómeno que en los tres medios se ejecuta de forma diferente. El

reflejo partidista en la información varía en función de las subvenciones económicas y contratos publicitarios establecidos entre los partidos y los medios.

Los medios de comunicación no siempre cumplen con la función informativa, analítica, reflexiva que a priori se les atribuye. En reiteradas ocasiones desinforman y como consecuencia desvirtúan la realidad social. Los propios intereses políticos y económicos de cada empresa informativa, argumentan las diferentes orientaciones de la información y explican esa disfunción de los medios que desvirtúa sustancialmente la propia realidad.

La manipulación de la información es un claro argumento que desvela la labor tendenciosa de los medios en situaciones límite. La centralización de la información a través de una única vía gubernamental, junto con otras formas de censura como puede ser el silencio administrativo, visibiliza el nuevo rol de los medios como brazos del poder político. La información publicada durante la catástrofe presenta múltiples matices, y en algunos momentos parece que valora realidades sociales diferentes. La correlación de '*diversas realidades mediatizadas*' configura una nueva realidad social. Las distintas realidades presentadas por los medios de acuerdo con sus intereses particulares, constituyen otro de los factores que estimulan la movilización social.

Los datos obtenidos acerca del papel que cumplen los medios de comunicación en el proceso de cristalización política de la catástrofe del 'prestige', son el resultado de un análisis exhaustivo de la información publicada (titulares, fotografía en portada y primera página, artículos de opinión y editoriales) en tres medios de prensa escrita de distinto ámbito de cobertura: *La Voz de Galicia*, *Faro de Vigo* y *Diario de Pontevedra*. Las conclusiones se complementan a partir de un análisis discursivo extraído mediante entrevistas grupales e individuales

desde la técnica de la Investigación-Acción Participativa (IAP). Camarero et al. explica que las características de esta técnica “se adaptan a las características y posiciones de los actores, de modo que la participación sea un proceso de construcción de conocimiento, de toma de decisiones y de corresponsabilidad en la acción, a partir de la negociación entre intereses en conflicto” (2006:251).

El análisis de la información recogida a través del discurso de los medios permite avanzar en la construcción de una teoría social del acontecimiento. Los medios de comunicación reafirman su papel protagónico en este cometido, toda vez que la evolución de la catástrofe se hace tangible a través de su discurso. En el plano político se consolidan auténticas estrategias desde el poder y la oposición, que inclusive definen los plazos de duración de la catástrofe. El protagonismo que adquieren los medios de comunicación en la construcción del acontecimiento, radica en su posicionamiento como dispositivo que alberga el diálogo de agentes; y en consecuencia, estimula la actualización del espacio social. Los medios de comunicación funcionan como un escenario en el que se recrean múltiples hechos y se construyen acontecimientos.

El análisis del discurso de los medios y de los agentes sociales involucrados en la catástrofe, permite concluir que los medios funcionan como brazos del poder político. La articulación poder-medios es una alianza que condiciona la perspectiva de la realidad social presentada por las industrias de la información. Los hechos sociales patológicos introducen cambios en el espacio social toda vez que poseen un componente noticioso más que apetecible para los medios. Nora (1974) interpreta que el acontecimiento contemporáneo aparece como nuevo por su cantidad, por la circulación acelerada y la teatralización que le confieren los medios. La post modernidad de los medios de comunicación

es un concepto que hace énfasis en la necesidad urgente de informar sobre lo novedoso y de captar audiencias a cualquier precio. La información como producto de consumo de masas, teatraliza la realidad a través del discurso de los medios y ofrece diferentes lecturas de los hechos sociales. La mercantilización de la información se convierte en una premisa que desvirtúa la verdadera función de los medios de comunicación. A la necesidad de informar precede el espectáculo como estrategia mercantilista. Esta estrategia continúa siendo la principal fórmula de captación de audiencias por parte de los medios masivos de comunicación. Trebitsh (1991) propone que la inmediatez, lo impactante, lo novedoso y teatralizado, son características con una clara impronta en el discurso contemporáneo de los medios.

#### **Medios de comunicación: brazos del poder político**

Los nexos políticos y económicos de los medios condicionan notablemente el discurso informativo. El control de la información por parte del poder político es reflejo de la vinculación directa e indirecta de los partidos políticos en el armazón económico de los medios de comunicación. Estos últimos son el principal aliado del poder político en el control de la información a partir de la canalización y el sesgo de la información. Estos dos últimos aspectos que funcionan como estrategias de censura, serán decisivos e influyentes en el intento de atenuar la percepción social de la crisis por parte del poder político.

El discurso de los medios de comunicación particularmente en el caso de los medios públicos, compone un escenario social en el que se manipula la realidad social. Los medios alternativos y otros medios de comunicación menos afines al capital público, posibilitan otro tipo de lecturas sobre la catástrofe. El contraste

informativo entre diferentes medios de comunicación y la proximidad con la realidad de la catástrofe, posibilitan un análisis exhaustivo de la función real de los medios en el proceso de cristalización política de los acontecimientos. Van Dijk en el texto de Jensen y Jankowski (1993) plantea varias metodologías de análisis del discurso de los medios de comunicación y concluye que “el análisis del discurso subraya el hecho evidente, pero no explorado del todo hasta el momento, de que los 'mensajes' de los medios son tipos específicos de habla y texto” (P.135). Los hechos sociales patológicos rompen con la cotidianidad y eso les convierte en noticia. Esa característica intrínseca de los hechos patológicos hace que se conviertan en parajes noticiosos idóneos en el proceso de producción de la información.

Las catástrofes son espectaculares en su naturaleza misma y el impacto noticioso está garantizado. Esa espectacularidad juega a favor o en contra de los intereses del partido político instaurado en el poder. La gestión de la crisis será el factor que determine si las consecuencias políticas resultan positivas o negativas para el partido que ostenta el poder. El caso concreto del 'prestige' deja al Partido Popular a la deriva de cara a las siguientes elecciones autonómicas y estatales en territorio español.

Las consecuencias políticas previsibles tras la catástrofe, como puede ser el desgaste político de los partidos instaurados en el poder, implica que se adopten unas estrategias de mercadeo político que van muy de la mano con el discurso de los medios de comunicación.

Las dinámicas en la producción de la información se ven alteradas por un acontecimiento de la magnitud del 'prestige'. La producción de la información a nivel local (*Diario de Pontevedra, Faro de Vigo, Cadena SER Pontevedra*) asimila notorias diferencias con respecto a la producción de la información a nivel nacional (Televisión Española, Telecinco, Antena

3). Desde esta perspectiva, la información presentada por los medios no se corresponde con la realidad de los hechos. La imagen que los medios de comunicación transmiten sobre la catástrofe a nivel estatal, atenúa de manera más que evidente el alcance de la crisis social, económica y política generada tras el hundimiento del 'prestige'. Los ciudadanos menos próximos al lugar de los hechos se consideran a priori, mucho más manipulables que aquellos actores sociales situados en el lugar de la catástrofe. La información producida por los medios públicos esconde de manera más que evidente las zonas mayoritariamente afectadas por la catástrofe.

Esta es la principal estrategia de defensa aplicada por el gobierno para preservar la imagen política del Partido Popular. La información producida por los medios locales transmite una realidad más próxima a la catástrofe, que nada tiene que ver con la realidad social presentada a escala nacional. La proximidad de los hechos imposibilita que la estrategia mediática del gobierno pueda ser aplicada con facilidad a nivel local.

La indagación mediante la modalidad de Investigación Acción-Participativa (IAP) aplicada a los colectivos próximos al mar, revela que este colectivo de afectados no encuentra coherencia entre el discurso emitido por los medios más próximos al poder, los medios de la oposición, y la propia realidad de la catástrofe. Este nuevo aspecto del fenómeno analizado se convierte en un estimulante de la movilización ciudadana, que más allá de protestar por el desastre ocasionado por el derramamiento de petróleo, se enfrenta al gobierno para pedir cuentas por la forma como se ha gestionado la catástrofe. Esta última registra un giro trascendental y alcanza el plano político, dejando en un rol secundario las consecuencias ecológicas generadas por el hundimiento del buque petrolero.

### El campo evidente de la lucha de agentes por el poder político

El protagonismo de los medios se hace patente a través del discurso de los agentes sociales. Los medios se apoderan del 'campo' propuesto por Bourdieu (1992) que hace referencia al espacio social en el que se establece una lucha de fuerzas por el poder político. Este fenómeno evidencia el anclaje del discurso mediático con el particular proceso de construcción de la catástrofe en el imaginario ciudadano. El discurso mediático permite que los actores sociales cuenten con un registro histórico de la catástrofe e interpreten la monopolización política de la información.

La reivindicación de las necesidades particulares de algunos colectivos con poco registro mediático, también se hace evidente en el análisis del discurso de los medios de comunicación. Este es el caso de los colectivos ecologistas, que bajo el paraguas de la catástrofe reivindican una mayor presencia en el panorama social y político. Los agentes sociales de poca o nula influencia mediática, reclaman mayor protagonismo frente a la presencia hegemónica de actores sociales y políticos más habituales en la agenda de los medios de comunicación. Este concepto lo explica Camarero et al. (2006) "como una unidad de acción, entendida básicamente en la relación con el desempeño de roles o papeles sociales, convencional y normativamente regulados" (P.220). Las afinidades y diferencias políticas de los actores que intervienen en la catástrofe, se visibiliza a través de sus propios discursos que enfocan de manera directa la contienda política generada a partir del hundimiento del petrolero.

Los agentes sociales valoran la actuación de los medios a través de factores muy particulares. La proximidad de los recursos humanos y técnicos de cada medio de comunicación, se convierte en un punto de referencia en la particular evaluación que hacen los actores sobre

el papel de los medios frente a la catástrofe. Las sinergias establecidas entre el colectivo de afectados y los medios de comunicación, se convierten en una estrategia social para medir el grado de censura que imprime cada medio de comunicación al respecto de la catástrofe. La posición que asumen los actores implicados en la catástrofe, en reiteradas ocasiones no coincide con la información publicada por la prensa escrita.

Los medios de comunicación de manera inversa también encuentran en la relación directa con los actores sociales, una estrategia para suplir la ausencia de fuentes oficiales que informen sobre los hechos. El silencio de la administración obliga a los medios a encontrar fuentes alternativas de información que reconstruyan la realidad. Las cofradías de pescadores, uno de los colectivos afectados por la catástrofe, suple la ausencia inicial de la autoridad política y del consecuente discurso que legitime el control de la crisis. Los medios de comunicación catalizan la realidad y Luhmann (2000) propone que "no se puede aprehender la función de los medios de comunicación, en la medida en que se conciba su tarea como aportadores de información adecuada sobre el mundo, como los encargados de medir las defecciones, el opacamiento de la realidad, la manipulación de las opiniones (...)" (P.140).

El poder de convocatoria de los medios también se comprueba a través del discurso de los actores sociales. La información ofrecida por los medios convencionales y por otros medios alternativos, activan el efecto llamada del colectivo de voluntarios que llega desde diferentes lugares del planeta. El silencio administrativo es sustituido por el discurso de fuentes extranjeras, concretamente de países vecinos como Portugal y Francia, que por proximidad geográfica ven expuesto su territorio al peligro del crudo derramado por el 'prestige'. La capacidad de organización y asociación de los

colectivos ecológicamente más sensibles, posibilitan la inmediatez en la transmisión de información sobre la catástrofe. En este tipo de episodios catastróficos, el discurso político acaba eclipsando la información que producen los medios de comunicación. El discurso de los actores se ve reflejado en la información presentada por los medios. Los giros informativos son un claro síntoma de la incorporación de nuevos agentes y de la monopolización de la información por parte del poder político. En la información presentada por cada uno de los medios, el discurso de los líderes políticos se posiciona en el primer lugar de los actores que eclipsan la información sobre la catástrofe. El colectivo de los afectados por la catástrofe concede espacio de forma paulatina en la agenda de los medios. La crisis política adquiere protagonismo y progresivamente eclipsa la catástrofe ecológica.

Los intereses particulares de cada medio de comunicación se hacen evidentes en sus giros informativos y en la perspectiva política con la que abordan la información sobre la catástrofe. Cada medio de comunicación magnifica o ralentiza la realidad social de acuerdo con los intereses de su espectro editorial. El contraste informativo presentado por los diferentes medios de comunicación acaba generando una reacción social consolidada mediante la conformación de la plataforma ciudadana 'Nunca Más'. Su presencia mediática se refleja de manera lenta e intermitente, toda vez que socialmente representa el descontento ciudadano y a nivel político una amenaza para el gobierno.

Las situaciones catastróficas inevitablemente se traducen en un suceso político. Cuando existe un número importante de afectados que paulatinamente se incrementa, y la catástrofe afecta de forma sensible el tejido económico y social de una región; se hace imprescindible la intervención de la administración pública e

inevitable el aprovechamiento electoralista de la catástrofe. El escenario de confrontación política con un trasfondo ambientalista es un auténtico caldo de cultivo más que apetecible en la dinámica posmodernista de los medios. Es inherente a la realidad social de la catástrofe, que los medios informen sobre las reacciones del gobierno y la oposición en la toma de decisiones para superar el estado de crisis como consecuencia de la catástrofe. En el amplio registro de agentes sociales que se posicionan estratégicamente en las rejillas de los medios, en donde se construye la nueva realidad enmarcada en una situación de alarma social. El rol que asumen los medios de comunicación en la construcción de la realidad es planteado de manera muy precisa por Luhmann (2000) "la función de los mass media estaría entonces, no en la producción, sino en la representación de lo público (...) se hace necesario representarlo bajo la forma de una construcción de la realidad que no obliga a su aceptación (...)" (P.151).

Los medios de comunicación acaban funcionando como testigos de los hechos, como narradores interesados de los hechos y constructores de acontecimientos que casi siempre introducen ficción a la realidad social. Su anclaje con el poder político y la necesidad de hacer rentable la tarea informativa, son características que obligan a mantener cierta distancia con la nueva realidad social que presentan los medios de comunicación.

### Bibliografía

Bourdieu, P. (1992). *La Distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Camarero, L. Pino, J. Laxe, X. García, I. González, M. Gutiérrez, P.M. Garrido, F. Aparici, A. Pedreño, A. Baños, P. & Costantini, B. (2006). *Medio Ambiente y sociedad: Elementos de explicación sociológica*. Madrid: Thomson.

Durkheim, E. (1988). Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales. Madrid: Alianza Editorial.

Foss, D. y Larkin, R. (1986). Beyond Revolution: A New Theory of Social Movements. South Hadley, MA: 379 Bergin and Garvey.

García-Pelayo y Gross. (1979). Nuevo Larousse Básico. Argentina: Librería Larousse. Ediciones Larousse Argentina S.A.

Jensen, K.B / Jankowski, N.W. (1993). Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas. Madrid: Bosch Casa Editorial, S.A.

Kaufmann, Félix. (1944). Metodología de las ciencias sociales. Traducción de Eugenio Imaz. Londres: Oxford University Press.

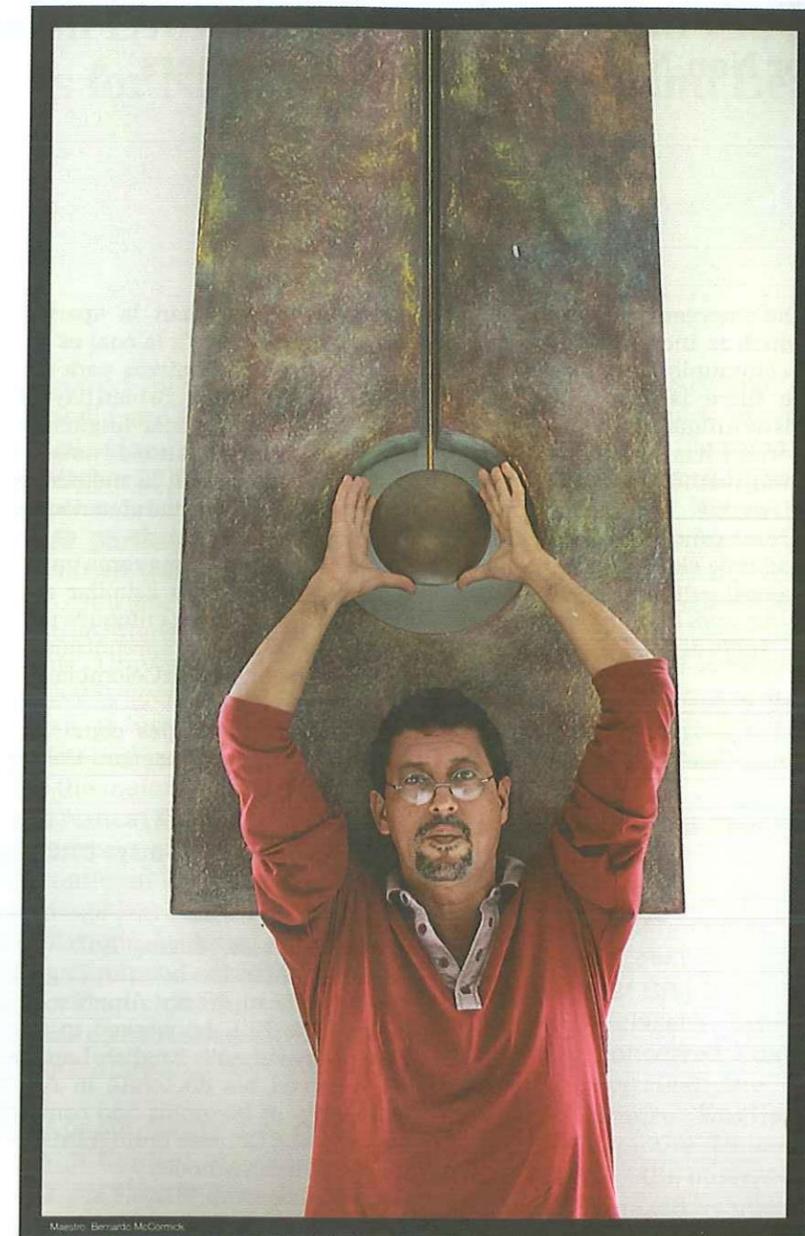
Nora, Pierre. (1974). Le retour de l'événement, en Fare de l'histoire. París: Gallimard.

Luhmann, Niklas. (2000). La realidad de los medios de masas. Madrid: Anthropos.

Touraine, Alain. (1990). Movimientos sociales hoy. Barcelona: Hacer.

Trebitsh, M. (1991): L' Histoire contemporaine: quelques notes sur une histoire énigmatique. La construction du temps historique. Paris: Editions de l'EHESS et Histoire au Présent.

Venté Alarcón, Marciano Favian (2011): 'El papel de la prensa en la cristalización política de acontecimientos: Un análisis a partir del hundimiento del petrolero 'prestige'. (Tesis doctoral no publicada) Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, Madrid, España.



Maestro: Bernardo McCormick

Bernardo McCormick  
por Diego Avellaneda

## English as an Evolving Lingua Franca in the 21st Century: Implications for Non-Native Teachers and Learners

### Abstract

The authors examine the emergence of English as a lingua franca (ELF), which is increasingly used by non-native speakers to communicate with other non-native speakers. While there is much theoretical recognition of the linguistic influence and importance of English from regions where it is not a native or post-colonial language, teaching methodology continues to focus on native-based norms. This is no longer appropriate in intercultural contexts where English functions as a basic academic skill, rather than as a means to assimilate to a host culture. Approaches for more effectively teaching and learning English in these environments, including Colombia, are suggested.

**Keywords:** English as a lingua franca, English language-Study & teaching-Foreign speakers.

### Resumen

Los autores examinan la aparición del inglés como Lengua Franca (ELF), la cual es cada vez más utilizada por hablantes no-nativos para comunicarse con otros hablantes no-nativos. Si bien hay mucho reconocimiento teórico de la influencia lingüística e importancia del inglés en las regiones donde no es una lengua nativa o un idioma post-colonial, la metodología de la enseñanza sigue prestando especial atención a las normas de origen. Esto ya no es apropiado en contextos interculturales donde el inglés funciona como una habilidad básica, y no como un medio para asimilar a una cultura del país anfitrión. Se sugieren enfoques para una mayor eficacia de la enseñanza y aprendizaje del inglés en estos entornos, incluyendo a Colombia.

**Palabras claves:** Inglés como lengua franca, Idioma Inglés, - Estudiar & Enseñar - Hablantes Extranjeros.

**Artículo:** Recibido en mayo 2012 y aprobado en octubre 2013

**Autor:** Alan R. Klein, EdD. University of British Columbia. Alan has been an English teacher for over 25 years, both in North America and overseas. Before joining the ELI, he worked in Cambodia for the U.S. State Department's English Language Fellow Program. He received his doctorate in Adult Education at the University of Memphis and completed his dissertation on Mainland Chinese immigrant fathers interacting with their children's schools.

John Middlecamp, MLIS. Language Education in Asia

**Correo Electrónico:** alan.klein@ubc.ca

## English as an Evolving Lingua Franca in the 21<sup>st</sup> Century: Implications for Non-Native Teachers and Learners

### Alan R. Klein

A Japanese-coordinated meeting between delegates from Cambodia and Colombia to plan training in the removal of land mines from rural areas takes place in October 2010 in Phnom Penh, Cambodia. No representatives from an English-speaking country are participating. In which language will the planned training be held? If you guessed English, you are correct (S. Nem, personal communication, March 20, 2011).

According to the University of Vienna's Barbara Seidlhofer (2005), scenarios such as the above, where English is used by non-native speakers to share ideas and expertise with each other, now constitute the majority of interactions in English as a lingua franca (ELF). In this article we will focus on the impact of this evolution of English as an international language and its implications for language learners and teachers, including those in Colombia. In doing so, we will rely largely on the research and observations of non-native speakers of English, along with Alan's experiences in several countries as an English Language Fellow and Specialist for the U.S. Department of State.

The perspectives of non-native speakers are vital to any overview of the last two decades of English teaching and learning around the world since, in many countries, changes in goals and methodologies have been massive. In Russia, for example, English has been transformed from a politically suspect "dead language," rigidly

taught as a literary relic, to one which "has become an actual means of international communication," learned through far more practical, although still academic, means (Ter-Minasova, 2005 p. 451). A similarly radical yet home-grown transformation has occurred in China (Gu, 2010); and, even where political and social changes have been less drastic, non-native educators have been in the forefront of investigating how English works as a global language, in implementing necessary pedagogical changes, and in theorizing the future of language teaching.

### A Paradox between Theory and Practice

As a point of departure for examining English as an international language, it is helpful to review two concepts developed a generation ago by the Indian linguist Braj B. Kachru (1985). First, in an attempt to classify late-20<sup>th</sup>-century use of English, he conceived a model made up of three concentric circles: the *inner*, referring to countries where English is the principal language (e.g., the United Kingdom and the United States); the *outer*, consisting of countries that were colonized by inner-circle countries and where English has high status but is only one of several languages used (e.g., Nigeria and Singapore); and the *expanding*, describing lands

that were not politically colonized by inner-circle countries but which, nonetheless, use English for some purposes (e.g., Colombia and Cambodia). He maintained that it was the last group that “strengthen[s] the claims of English as an international or universal language” (p. 13). In addition, Kachru concisely categorized three types of interaction between speakers of English-native to native, native to non-native, and non-native to non-native. He noted further that not only are non-native speakers numerically predominant in the English-speaking world, but they also “increasingly use English of different varieties in cultural contexts not traditionally associated with the language” (1988, p. 3).

Despite the wide recognition among linguists of Kachru's observations, Seidlhofer (2005) pointed out that a paradox still existed between the theoretical acknowledgment of the value of non-native contributions to the growth of English and the persistent reliance, by both teachers and learners, on native-speaker models as the ultimate standards for judging English language learning. The majority of verbal exchanges in English do not involve any native speakers of the language at all, she observed; however, “there is still a tendency for native speakers to be regarded as custodians over what is acceptable usage” (p. 339).

Many other analyses in the expanding circle have lent support to this view over the last decade. In Latin America, for example, Colombians were seen as favoring native-speaking teachers (even poorly qualified ones) and learning materials from inner-circle countries to their domestic counterparts (Vélez-Rendón, 2003). Similarly, in Southeast Asia researchers found that, even though Vietnamese “learners and teachers believe that students use more English with [non-native speakers] outside the classroom,” they “continue to adopt the [native-speaker] model in the classroom” (Ton and Pham, 2010, p. 58).

However two key observers have recently demonstrated that, despite the lag in practice, there is indeed support among educators for teaching ELF in ways that better reflect the characteristics and needs of non-native speakers using English as a common medium of communication. From an inner-circle (British) perspective, David Graddol remarked that the best ELF teaching already focuses on the intercultural aspects of English, stating that [t]he target model of English, within the ELF framework, is not a native speaker but a fluent bilingual speaker, who retains a national identity in terms of accent, and who also has the special [pragmatic] skills required to negotiate understanding with another non-native speaker. (2006, p. 87) Yasukata Yano (2009), writing from the expanding circle (Japan), agreed that such a shift in perspective is underway, noting that while it may take years, the native-speaker model as the pedagogical norm in learning English, and the foreign speaker's reliance on imitating that norm, will continue to diminish.

#### Teaching ELF as a Basic Academic Skill

Graddol (2006, p.72) also commented that English is no longer a foreign language in “globalised economies” but has become a basic skill, taking its place alongside math, reading, and computer literacy as a prerequisite for academic survival. A recent analysis of spoken interactions between non-native-speaking university students in an English-language-medium program in Malaysia, however, indicated that the ability to use widely comprehensible academic English, not necessarily based on native norms, has already become an expected skill (Kaur, 2010).

The study also supported previous research findings that ELF speakers rarely have communication breakdowns with each other because they focus on “mutual understanding,” having learned to use “strategies like repetition,

paraphrase and different confirmation and clarification practices” for the same purposes that native speakers do (p. 204-205).

Such findings suggest that for learners who will primarily use English in non-native settings, “features crucial for international intelligibility” need to be explicitly taught and distinguished from aspects of the language which do not interfere with meaning (Seidlhofer, 2005, p. 340).<sup>1</sup> Since non-native grammatical features, such as variations in the use of countable and uncountable nouns (e.g., “blond hairs” and “some apple”) and the dropping of third-person-singular “s” or “es” in present-tense verbs (e.g., “she live”), are becoming part of the ELF norm without seriously hindering communication (Jenkins, 2009), we concur that “[w]hat counts ultimately [for learners] is the accomplishment of communicative goals” (Kaur, 2010, p.206).

Clearly, most students do not want or need to assimilate to an Anglophone host culture; for them, mastering the linguistic negotiating skills necessary for using English in a range of contexts is what matters.

#### Further Implications for Teaching and Learning in the Expanding Circle

Even though the theoretical value of teaching such pragmatic strategies is now well established, “[a]dequate attention has not been given to a pedagogic area that matters most: classroom methodology” (Kumaravadivelu, 2003, p. 540). This deficiency can be addressed effectively in expanding-circle countries in various ways, three of which we will discuss below, based on Alan's recent teacher-training experiences. In addition, we will look briefly at the use of content and language integrated learning (CLIL) and efforts to utilize appropriate standards for foreign language learning in the Colombian context.

<sup>1</sup> She added that students who need to attain native-like production will do so through subsequent experience (2005).

#### Teaching Metacognitive Skills (Thinking about Thinking)

It is certainly worth considering whether many learners would benefit from increased class time spent on developing metacognitive skills, such as analyzing the organization of a reading text to facilitate comprehension. In Colombia, for instance, where university students might have a high level of spoken English but less proficient reading skills, emphasizing critical thinking and independent learning strategies could promote not only students' linguistic ability but their intrinsic motivation to learn as well (this was a major focus of Alan's recent workshops at UNAB, UIS, and Santo Tomás: 2010).

#### Contextualizing Communicative Language Teaching (CLT)

The use of CLT, an inner-circle-developed approach involving extensive in-class group work among students, with the teacher acting as a coach rather than an infallible source of knowledge, can be problematic in many expanding-circle countries. Although it is a powerful tool in generating learners' production of language, CLT is not always a natural fit with the local culture. While training rural university English instructors in Bolivia earlier this year, Alan witnessed this first hand. In order to use CLT successfully, especially in large-class settings, teachers needed to learn to be comfortable with combining it with more familiar techniques, such as repetition and drills. Additionally, Alan had to be aware of his own native-speaker status as a trainer and acknowledge that CLT is not the “be all and end all” of English teaching and, in fact, is seen by many as being biased toward inner-circle cultural values. Thus, for CLT to be accepted by expanding-circle learners and teachers, it must be contextualized, both culturally and pedagogically (McKay, 2003).

### Adapting Inner-Circle-Produced Materials

Just as CLT must be customized for many environments, so too must inner-circle-produced teaching materials. As Alan observed in Bangladesh in 2010, if high school and university instructors can be trained to adapt materials by localizing, personalizing, and even simplifying them (McGrath, 2002), based on their students' needs, the materials can be used more effectively. By internalizing some basic techniques, teachers were able to empower themselves without "rocking the boat" of the educational establishment in an outer-circle country.

### Using Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Initiated in Finland in the 1990s, CLIL "is an approach to bilingual education in which both curriculum content . . . and English are taught together," differing from "simple English-medium education in that the learner is not necessarily expected to have the English proficiency required to cope with the subject before beginning study" (Graddol, 2006, p. 86). It is now widely used in Europe and elsewhere, including Colombia, where it is becoming an increasingly attractive alternative to the conventional foreign language class (McDougald, 2009).

However, because CLIL is both "learning a language and learning through a language," it does require Colombian educators (both at the K-12 and university level) to think differently about language study (p. 44).

While CLIL has great potential in Colombia, especially in post-secondary situations, more research needs to be done on how best to interweave English with academic subjects such as law, psychology, the sciences, or the humanities (Otálora, 2009).

### Utilizing Appropriate Standards for Achievement

The Common European Framework for Languages (CEF) was created so that there would be standardized objectives for learning foreign languages within Europe ("Council of Europe," 2001). While at first glance its use might seem surprising in Colombia, the framework has been adopted by the National Ministry of Education in their "Colombia Bilingual Project" (McDougald, 2009). As English has been integrated into the state curriculum, the CEF has offered a "comprehensive description of language proficiency . . . so that there is transparency and consistency in English language teaching throughout Colombia." (p. 45)

Such imported standards, although they might be seen as a form of outmoded linguistic imperialism, can facilitate local projects, such as *Bilingüismo Radial para Colombia* (EDC, 2011). This exciting endeavor, based on standards from the CEF, is being piloted in the Department of Boyacá and the City of Cartagena to produce interactive English radio programs for students in Grades 1 through 3, which also include a teacher-training component.

### Conclusion

Despite the fact that many teachers as well as the English language teaching "industry" favor a uniform, native-based English that is manageable in the classroom and "easy to 'package' and 'sell'" (Saraceni, 2009, p. 177), the days of such deference to the inner circle are numbered. We agree with Yano that [t]he time will come when it will no longer matter whether you naturally acquire English in the English-speaking community; it will matter only how proficient you are in understanding others and being understood by

others in English. It will not matter where you learned the language. (2009, p. 253) Yano also predicts that multicultural non-native speakers will come to use "a loose league of individual varieties with high international intelligibility, not a single monolithic standard." (p. 254)<sup>2</sup>

However, in order for this inclusive practicality to flourish in the 21<sup>st</sup> century, the stakeholders in English language teaching and learning—educators, administrators, governments, publishers, parents, and students—must be willing to work together to analyze the needs of learners and how best to meet those needs. We look forward to seeing Colombia, while it maintains its own linguistic and cultural traditions, use its educational and research expertise to become an even more active contributor to this process than it is today.

### References

- Council of Europe (2001). Common European framework for languages: Learning, teaching and assessment. Retrieved from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- EDC Staff (2011). *Bilingüismo radial para Colombia*. Retrieved from <http://idd.edc.org/resources/publications/bilingu%CC%88ismo-radial-para-colombia-bilingual-radio-colombia>
- Graddol, D. (2006). English next. Retrieved from <http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm>
- Gu, Q. (2010). Variations in beliefs and practices: Teaching English in cross-cultural contexts. *Language and Intercultural Communication*, 10(1), 32-53.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207.
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B. (1988). The sacred cows of English. *English Today*, 4, 3-8.
- Kaur, J. (2010). Achieving mutual understanding in world Englishes. *World Englishes*, 29(2), 192-208.
- Kumaravadivelu, B. (2003). Critical language pedagogy: A postmodern perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550.
- McDougald, J. S. (2009). The state of language and content instruction in Colombia. *Latin American journal of content & language integrated learning*, 2(2), 44-48. Retrieved from <http://journals.sfu.ca/lacil/index.php/LACLIL/article/view/19>
- McGrath, I. (2002). *Materials design and evaluation for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McKay, S. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1).
- Otálora, B.A. (2009). CLIL research at Universidad de La Sabana in Colombia. *Latin American journal of content & language integrated learning*, 2(1), 46-50. Retrieved from <http://journals.sfu.ca/lacil/index.php/LACLIL/article/view/26>
- Saraceni, M. (2009). Relocating English: Towards a new paradigm for English in the world. *Language & Intercultural Communication*, 9(3), 175-186.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341.
- Ter-Minasova, S. G. (2005). Traditions and innovations: English language teaching in Russia. *World Englishes*, 24(4), 445-454.
- Ton, N.N.H., & Pham, H.H. (2010). Vietnamese teachers' and students' perceptions of English. *Language Education in Asia*, 1(1), 48-60. Retrieved from [http://www.camtesol.org/Download/LEiA\\_Vol1\\_2010/LEiA\\_V1\\_2010\\_Ton\\_Pham\\_Vietnamese\\_Teachers\\_and\\_Students\\_Perceptions\\_of\\_Global\\_English.pdf](http://www.camtesol.org/Download/LEiA_Vol1_2010/LEiA_V1_2010_Ton_Pham_Vietnamese_Teachers_and_Students_Perceptions_of_Global_English.pdf)
- Vélez-Rendón, G. (2003). English in Colombia: A sociolinguistic profile. *World Englishes*, 22(2), 185-198.
- Yano, Y. (2001). World Englishes in 2000 and beyond. *World Englishes*, 20(2), 119-131.
- Yano, Y. (2009). English as an international lingua franca: From societal to individual. *World Englishes*, 28(2), 246-255.

<sup>2</sup> This reflects his previously expressed belief that non-native English will develop into regional standard Englishes (including Latin English), each with its own subvarieties and each intersecting with other regional varieties, to form a universally comprehensible global English (Yano, 2001).

## Reflexión Derivada de Investigación

### The history of the war from the literacy narrative of ex-combatants. Self-figuration and self-representation during the "War of Thousand Days" in Santander, Colombia

#### Abstract

Over the past three decades has been promoted in Santander on rescue, recovery and outreach through voluminous anthology compilations of some of the texts associated with the "war of a thousand days". However, their choices and their introductory studies have delved into the specific analysis of the political-ideological pretensions of the works and in the ethical questions and civic judgments of the authors to their actions and experiences as active members of parties in dispute, and their responsibilities in the event of war to act as commanders or fighters. From the premise that the writers of the war as veterans of the same achieved with their testimonies the disclosure of "the most intimate secrets or innermost experiences of who makes us partakers of his own life" (V. Pérez) this article argues that the writers of war appealed mostly to the composition of biographies and autobiographies which directly (self-figuration) or indirect (self-representation) achieved externalization and contextualization of themselves as citizens, leaders or fighters giving prevalence to his personal vision about what happened. And with it, appealed to freedom to describe, interpret and question what happened as participants of the most bloody that lived without being conditioned historiographical contrast his story with other files, witnesses or publications about the same events, characters and historical interpretations.

**Keywords:** Literature, War, History, Santander, Colombia

**Autores:** Luis Rubén Pérez Pinzón (Doctorado en Historia - Atlantic International University- AIU Docente Departamento de Estudios Sociohumanísticos y Literatura UNAB), Gilberto González Hernández (Magister en Artes con énfasis en Literatura e Historia, de la Universidad de California. Los Ángeles. Docente Literatura Unab), José Pablo Serrano Silva- Maestro en artes plásticas, Universidad de los Andes (Docente Literatura UNAB)

**Correos electrónicos:** lperez14@unab.edu.co ggonzalez4@unab.edu.co jserrano29@unab.edu.co

#### Resumen

Durante las últimas tres décadas ha sido promovido en Santander el rescate, recuperación y divulgación por medio de voluminosas compilaciones antológicas de algunos de los textos asociados con la Guerra de los Mil Días. No obstante, esas selecciones ni sus estudios introductorios han ahondado en el análisis específico de las pretensiones político-ideológicas de las obras como en los cuestionamientos éticos y los juicios cívicos de los autores ante sus acciones y vivencias como miembros activos de los partidos en disputa, así como sus responsabilidades en los sucesos de la guerra al actuar como comandantes o combatientes. Desde la premisa que los escritores de la guerra como excombatientes de la misma lograron con sus testimonios la divulgación de "los secretos más íntimos o las vivencias más recónditas de quien nos hace partícipes de su propia vida" (V. Pérez) éste artículo plantea que los literatos de la guerra apelaron en su mayoría a la composición de biografías y autobiografías en las cuales de forma directa (autofiguración) o indirecta (autorrepresentación) lograron la exteriorización y contextualización de sí mismos como ciudadanos, dirigentes o combatientes dando prevalencia a su visión personal sobre lo acontecido. Y consigo, apelaron a la libertad de describir, interpretar y cuestionar lo ocurrido como partícipes de los hechos más cruentos que vivieron sin estar condicionados al contraste historiográfico de su relato con otras fuentes, testigos o publicaciones sobre los mismos acontecimientos, personajes e interpretaciones.

**Palabras claves:** Literatura, Guerra, Historia, Santander, Colombia

**Artículo:** Recibido en junio-2013 y aprobado octubre-2013

### La historia de la guerra desde la narrativa literaria de los excombatientes. Autofiguración y autorrepresentación durante la "Guerra de los Mil Días" en Santander, Colombia

Luis Rubén Pérez Pinzón

Gilberto González

José Pablo Serrano Silva

#### Introducción

Las representaciones o productos culturales consecuentes a la "Guerra de los Mil Días" demuestran que fue uno de los hechos más importantes y decisorios en la reestructuración del Estado-Nación colombiano durante el último siglo. El conflicto bélico bipartidista acabó de raíz con el régimen político federalista que infructuosamente pretendió ser restablecido por el liberalismo radical con las revoluciones de 1885, 1895 y 1899 contra el nacionalismo regenerador, extinguió lo más selecto de toda una generación de intelectuales y literatos liberales que se sacrificaron en el campo de batalla por su partido, por un caudillo, así como permitió que el conservatismo vencedor impusiera un régimen de censura católica y la persecución policiva a los escritores liberales que sobrevivieron a la guerra, siendo sus escritos autorizados y publicados solo treinta años después de su creación.

Santander no solo fue el Departamento donde se inició y definió la transición de la guerra regular a la guerra de guerrillas que definió la Guerra de los Mil Días después de la Batalla de Palonegro pues las experiencias, cuestionamientos y decepciones de la lucha bélica bipartidista propiciaron una nutrida creación de cuentos, relatos, novelas y memorias acerca de lo vivido por parte de los sobrevivientes cuya divulgación fue regulada por la aprobación y

publicación oficial acorde al partido político en el poder. Esos relatos han complementado los análisis científicos que desde las Ciencias Sociales han hecho Charles Bergquist, Luis Javier Ortíz, Jorge Villegas, Miguel Ángel Urrego, Alvaro Tirado Mejía, entre otros, aunque su preocupación analítica al corresponder a las estructuras teórico-conceptuales y a las dinámicas político-económicas propias del conocimiento sociohumanístico han conllevado a que la importancia literaria o el análisis de los imaginarios y ficciones del escritor no fuesen considerados relevantes o significativos.

Durante las últimas tres décadas algunos intelectuales y académicos han promovido desde Santander el rescate, recuperación y divulgación por medio de voluminosas compilaciones antológicas de algunos de los textos asociados con la Guerra de los Mil Días entre los cuales se desatacan las iniciativas de Eduardo Rueda, Gonzalo España, Aída Martínez Carreño, Mario Palencia, Gonzalo Sánchez, Arbey Atehortúa, entre otros, que si bien propenden por agregar sus análisis como investigadores y compiladores por medio de estudios introductorios que orientan al lector sobre las pretensiones y alcances de la literatura creada durante la guerra y postguerra no ahondan en el análisis específico de las pretensiones político-ideológicas de las obras como en los cuestionamientos éticos y los juicios cívicos de los autores ante sus acciones y

vivencias como miembros activos de los partidos en disputa como sus responsabilidades en los sucesos de la guerra al actuar como combatientes. Tendencia revalidada en Trabajos de Grado como el de Eduardo Martínez (2011) al anteponerse la recuperación patrimonial a la interpretación y crítica literaria.

Son esas carencias analíticas sobre el estudio en profundidad de los autores y obras de la última guerra del siglo XIX en Santander las que ameritan que desde el análisis del contexto histórico, el estudio de las producciones bibliográficas, la crítica literaria a la narrativa literaria y la edición de una nueva antología literaria, etc., la realización de proyectos de investigación en patrimonio literario de la UNAB que respondan a las siguientes preguntas: ¿Cómo contribuyeron los cuentos, relatos, memorias y novelas de los intelectuales y literatos santandereanos a la divulgación de sus autorrepresentaciones como ciudadanos y combatientes, “vencedores” o “vencidos”, que hicieron parte de la “Guerra de los Mil Días”?; ¿Cuáles fueron las estrategias de divulgación editorial y apropiación socio-cultural de los libros literarios sobre la Guerra de los Mil Días durante la primera mitad del siglo XX?; ¿Qué papel cumplieron los textos literarios sobre la guerra y la postguerra de 1899 como recurso didáctico para la reflexión sociocultural acerca de las contradicciones de la guerra, el papel de la crítica ciudadana, el respeto de la dignidad humana y la solución pacífica y democrática de los conflictos?

### Historia literaria de la guerra

La literatura colombiana cuyos temas y propósitos están asociados con la recreación de los conflictos bélicos del siglo XIX ha sido compilada y clasificada como parte de la literatura de la “Violencia” en antologías como la publicada por Luz Mary Giraldo titulada “Cuentos y relatos de la literatura colombiana” (2005, II) aunque su

denominación más apropiada es la de Literatura de las “Guerras Civiles Colombianas” al ser cortes o rupturas modernizadoras ante el costumbrismo nacionalista y el dogmatismo de los políticos escritores (los “gramáticos”) en el poder (García, 1996). Los mejores ejemplos de esas tendencias son los textos literarios que fueron seleccionados en las compilaciones, antologías y estudios sociohumanísticos publicados por autores como Gonzalo España (2003), Arbey Atehortúa, Mario Palencia y Gonzalo Sánchez (2001).

Los autores de la literatura de las Guerras Civiles fueron en su mayoría actores políticos y combatientes heroicos que representaban las características socioculturales y las disputas bipartidistas durante la segunda mitad del siglo XIX. Los cuales han sido descritos de la siguiente manera: “Aunque no todos los autores eran escritores profesionales, en esa sociedad colombiana de mediados del siglo XIX, compuesta por comerciantes, artesanos, terratenientes, pequeños agricultores y esclavos, muchos de ellos se incorporaron a la literatura costumbrista sin mayor conflicto, ya que ser escritor parecía una tarea de todos o para todos, demostrada en la destreza de la escritura, la filigrana narrativa y descriptiva y el rigor del estilo” (Giraldo, 2005: XVII-XVIII).

El realismo de las vivencias, horrores y contradicciones de las cinco guerras civiles de la segunda mitad del siglo XIX fueron por sí mismas tema suficiente para la creación literaria. Sin embargo, la literatura de las guerras civiles al contextualizarse en las ciudades y centros urbanos donde ocurrieron las principales batallas conllevó a que los autores se preocuparan por describir los conflictos sociales y las exclusiones político-culturales que empezaban a caracterizar los crecientes procesos de emigración de la población urbana a las capitales provinciales.

Dinámica en la cual las protestas sociales se conjugaban con las reflexiones estéticas, los cuestionamientos existenciales y las influencias

cosmopolitas de la modernidad a partir de procesos de cambio y cuestionamiento a las tradiciones cuyo elemento común era “la incidencia del desplazamiento del campo a la ciudad a causa de la Guerra de los Mil Días -que cierra el siglo XIX y abre el XX, repitiéndose de manera análoga al paso del XXI- deja constancia en las letras y las artes. La tensión entre lo rural y lo urbano impone temas, personajes, lenguajes y búsquedas formales que oscilan entre la tradición y la renovación” (Giraldo, 2005: XIX).

Así, la guerra de 1899 propició el control absoluto del poder por parte de los vencedores sobre los vencidos, la transición literaria del costumbrismo rural al modernismo urbano, la parálisis creativa de escritores y editores al centrar sus esfuerzos en la defensa de la causa partidista e incluso la redefinición de la condición ideológica y política del ciudadano al cuestionarse los señoríos y caciquismos republicanos con sus estrategias electorales basadas en las clientelas territoriales para darse paso a los caudillismos populistas, a las reflexiones teóricas inspiradas en las discusiones anarquistas, socialistas y comunistas mediadas por las narrativas de las revoluciones populares, así como el renacer de la reflexión sociopolítica a partir de la crítica literaria, artística y cinematográfica fomentada por organizaciones de intelectuales visibilizados a través de publicaciones impresas heredadas de las sociedades y revistas literarias del siglo XIX (Tamayo y Botero, 2005: XXX).

No obstante, la violencia postbélica infringida por el vencedor contra el vencido durante la “República Conservadora” propició nuevas formas de violencia, persecución y agresión psicofísica con la llegada al poder del vencido (“República Liberal”) al promoverse de forma sistemática la revisión de los discursos sobre lo acontecido, al publicarse nuevos relatos y narrativas sobre los hechos de la última guerra, y en particular, al publicarse las autobiografías de los héroes y combatientes que apelando a

cuentos, novelas y memorias de carácter documental y testimonial exploraban las causas del triunfo absoluto de la “Regeneración” al ser quebradas en los campos de batalla las aspiraciones del liberalismo romántico, radical y federalista por retornar al poder después de haber sido vencidos reiterativamente en las urnas por los “independientes” (liberales y conservadores que respaldaban a Rafael Núñez).

De allí que la literatura de la “Violencia” consecuente a los productos de la literatura de la “Guerra de los Mil Días” fuese caracterizada desde las autofiguras y autorrepresentaciones literarias de los ideólogos y combatientes durante la primera mitad del siglo XX por el reconocimiento de “bandos opuestos, situaciones emocionales, introspección de personajes, épocas, escrituras y formas; mirando más allá de las heridas y la sangre derramada en cada página de ciertas ficciones anteriores, revelando la expansión del campo a la ciudad; ahondando en la soledad y el desastre de la contemporaneidad; aboliendo la noción del territorio hasta sugerir la ruptura de los límites” (Giraldo, 2005: (1) 6). Ese esfuerzo conllevó a la necesidad de dar continuidad en medio de las cenizas y los cuerpos insepultos a la búsqueda de una narrativa autóctona acorde a los logros y alcances de cada literatura regional, constituyéndose los escenarios del teatro de operaciones y los hechos mismos de la guerra en Santander (tanto al Norte como al Sur) en temas y situaciones viables de recrear desde la ficción sin renunciar a la calidad, al estilo cuidadoso y a una responsabilidad estética mayor (Tamayo y Botero, 2005: XXIX).

La literatura de las guerras sirvió a su vez para que los intelectuales, políticos, militares de carrera y los literatos divulgaran sus vivencias al resto de la sociedad con el propósito de justificar las causas de esos conflictos, para la publicación de las decisiones tomadas por los gobernantes o los miembros de los partidos opositores, para informar al público sobre las estrategias y

tácticas heroicas dispuestas por los oficiales de los bandos en disputa en los campos de batalla, y especialmente, para impresionar al público con la representación de los horrores, contrariedades y cuestionamientos sobre el papel de la guerra por parte de los literatos que por convicción ideológica o reclutamiento forzado fueron hechos partícipes de la misma.

Para cumplir esas tareas, los escritores lograron con sus testimonios la divulgación de "los secretos más íntimos o las vivencias más recónditas de quien nos hace partícipes de su propia vida" (Pérez, 1996: VII). Para ello apelaron en su mayoría a la composición de biografías y autobiografías en las cuales de forma directa (autofiguración) o indirecta (autorrepresentación) lograron la exteriorización y contextualización de sí mismos como ciudadanos, dirigentes o combatientes dando prevalencia a su visión personal sobre lo acontecido. Y consigo, apelaron a la libertad de describir, interpretar y cuestionar lo ocurrido como partícipes de lo vivido sin estar condicionados al contraste de su relato con otras fuentes, testigos o publicaciones sobre los mismos hechos.

Acorde con Georges May, la autofiguración devela el relato íntimo y directo que un escritor hace en su día a día sobre todo aquello que le acontece, sucede o influencia recurriendo para ello a la escritura de crónicas, cartas, memorias o diarios (íntimos u oficiales). La autorrepresentación, por el contrario, se caracteriza por ser el relato sobre lo vivido mediante el cual el autor resguarda u oculta parcial o plenamente su identidad y prestigio al recrear lo acontecido por medio de géneros como los cuentos, novelas y relatos (May, 1982) en los cuales personajes opuestos a su personalidad o condición social, política o económica viven situaciones semejantes a las experimentadas por el narrador con el fin de propiciar reflexiones éticas o juicios críticos sobre su pasado.

Autofiguración y autorrepresentación son en suma expresiones opuestas del mismo género acerca de un mismo acontecimiento, fenómeno o personaje recreado desde la perspectiva individual de un ser contemporáneo al mismo, razón por la cual, "la autobiografía real o fantástica, en prosa o en verso, constituye aquí y en cualquier parte, un valioso documento que contiene y transmite, con rasgos singulares e inconfundibles, el sentimiento de lo estrictamente individual" (Pérez, 1996).

Así, siguiendo a autores como Vicente Pérez, Georges May, Mario Jursich Durán, entre otros, las creaciones autobiográficas se caracterizan fundamentalmente por la escritura o narración en primera persona del singular, los puntos de vista están fundados en la retrospectiva de lo vivido, resulta constante la intromisión o prevalencia de sus preocupaciones, obsesiones o posiciones ideológicas, así como la individualidad se antepone a las preocupaciones político-económicas o socio-culturales del contexto aunque los textos pueden develar el rol y status social alcanzado (memoria documentada), o por el contrario, el papel que tuvieron las vivencias narradas para alcanzar desde el anonimato la identidad y madurez social a partir del recuerdo melancólico o la fantasía recreadora de lo acontecido en un contexto de común conocimiento (recuerdo distorsionado o manipulado).

Un aspecto adicional directamente relacionado con la literatura sobre la guerra y las violencias derivadas está asociado con la armonía de intereses entre el escritor como lector y viceversa. Al escribir el autobiógrafo para satisfacer su necesidad de narrar lo acontecido al mismo tiempo se constituye en lector recurrente de su memoria para reafirmar sus convicciones al participar en las discusiones de los círculos literarios o las reuniones culturales partidistas, así como se promovió desde la lectura social de su perspectiva de pasado nuevas formas del imaginario y la memoria colectiva acorde al

discurso del vencedor o el vencido. Con lo cual, "inclinados sobre la espalda de Narciso vemos nuestro rostro, y no el suyo, reflejados en las aguas de la fuente" (May, 1982: X).

Vicente Pérez Silva al justificar la importancia de estudiar y compilar los textos autobiográficos que representaban a los personajes más reconocidos de las letras y las artes de Colombia, y consigo a las expresiones más directas del "alma nacional", reconoció la función cultural de la autofiguración como de la autorrepresentación de los autores a través de su vida personal -ejemplar o ejemplarizante- pues a través de los mismos se logra un acercamiento directo o indirecto a su "vida, ascendencia, nacimiento, crianza y aventuras" al constituirse en "manifestación creativa de quien la refiere, ya con carácter estrictamente histórico o bien con sabor estrictamente literario, y puede abarcar desde una obra de considerable extensión, hasta una simple crónica o apunte periodístico" (Pérez, 1996: 1).

De allí que textos autobiográficos como los producidos durante y después de la Guerra de los Mil Días permitiesen validar su reflexión sobre el público para el cual se componían, divulgaban y publicaban en períodos como la primera mitad del siglo XX al considerar que los mismos se escribían "con destino al público general o para un determinado núcleo de personas, en particular" (Pérez, 1996: 2). Siendo esas variaciones directamente relacionadas con la institución (o partido) que financiaba su publicación, el clima político que permitía o restringía la divulgación de las reflexiones personales sobre hechos colectivos acordes a las restricciones ideológicas y las censuras editoriales de los partidos y gobernantes en el poder, así como los canales comerciales o académicos de distribución, acceso, crítica y masificación o, por el contrario, de ocultamiento y limitación de su existencia y divulgación entre el público general. Aspectos de estudio y

reflexión asociados con la producción, divulgación y recopilación de la literatura de la guerra civil de 1899 que fueron tenidos en cuenta por los principales compiladores de la misma entre quienes se encuentran Luz Mary Giraldo (2005), Gonzalo España (2003), Arbey Atehortua, Mario Palencia y Gonzalo Sánchez (2001).

### Literatura histórica de la guerra

Autores como el polaco Janus Slawinski han pretendido la existencia de un consenso en "cuanto a que no se debe identificar el sujeto del enunciado lírico o narrativo con la persona real del creador" (2007) al estudiar los niveles donde es posible reconocer al "sujeto lírico" (III) libre del contexto biográfico (I) y la acción creadora (I) del escritor. Sin embargo, el mismo Slawinski reconocía que "reina también el consenso en cuanto a que el sujeto está contenido inmanentemente en la estructura del mensaje literario".

Cuando el relato literario expresa las vivencias, emociones y reflexiones que el escritor hace después de vivir una experiencia significativa que resulta de interés general, específicamente después de las guerras, esas autobiografías "fundan" al narrador con el autor y el personaje (Gutiérrez, 2005) como parte de las facetas de la autorrepresentación literaria que son propias de la narrativa hispanoamericana desde sus orígenes en el siglo XVI, constituyéndose sus creaciones en mediaciones para la reflexión ética, cívica y moral de lo vivido con los hombres de todos los tiempos. El mejor ejemplo de ello es la obra literaria de Miguel de Cervantes Saavedra, estudiada por Carlos Gutiérrez (2005) quien reconoce la autorrepresentación del escritor al inicio de sus *Novelas Ejemplares* al presentarse indirectamente a sus lectores como "Este que veis aquí, de rostro aguileño".

Los escritores de textos considerados o catalogados como literarios inevitablemente

pretenden que lo que describen no los desnude ante la sociedad a la que pertenecen motivo por el cual siempre pretenderán ocultarse en sus personajes para mantenerse a salvo a través de la ficción. No obstante, cuando los escritores se dirigen con sus textos a la sociedad a la cual pertenecen dejan entrever con sus primeras creaciones sus pretensiones de ascenso, reconocimiento y aceptación a partir de relatos cargados de realismo y experiencias personales escritos desde la ironía, la parodia o la burla sobre sí mismos como parte de la "pulsión autorrepresentacional" (Gutiérrez, 2005). Por el contrario, aquellos que ya han alcanzado la cima del prestigio y la "aristocracia" intelectual tienden a preservar su *status quo* al apelar a la ficción moralizadora, a la creación de escritos sobrios, sin pretensiones, utopías ni reclamos a través de narradores frívolos y opuestos a su ser.

Ejemplos de lo anterior se pueden reconocer en algunos fragmentos de las autofiguras y las autorrepresentaciones literarias sobre la Guerra de los Mil Días en Santander. Lucas Caballero Barrera, abogado, periodista, empresario y general santandereano al justificar las razones por las cuales inició la Guerra de los Mil Días en Santander, y en particular las causas del sacrificio de la generación liberal a la que había pertenecido, optó por presentarse como autor, narrador y personaje de las "Memorias de la Guerra de los Mil Días" al hacer la siguiente autofigura a sus lectores: "Circunstancias fortuitas me colocaron en posición de ser testigo en sus intimidades de los preparativos para una guerra con fundamentos de éxito y de muchos sucesos históricos de la que se desarrolló en los trágicos mil días... Con motivo de la publicación del señor Tamayo que ha despertado interés y recuerdos entre quienes tomaron parte en aquella épica contienda, muchos compañeros de armas me han instado para que dé a conocer los hechos de que fui testigo" (Caballero, 2013: 31).

La historia novelada se constituyó en una estrategia válida para explicar los liberales a su generación y a las generaciones venideras las razones de las guerras que promovieron de forma incesante a finales del siglo XIX. El periodista y cronista Joaquín Quijano Mantilla reafirmó la necesidad de unir las vivencias del guerrero con las reflexiones y cuestionamiento del literato al escribir sus relatos y cuentos sobre lo vivido en la guerra desde la perspectiva de la autofigura. Específicamente en el relato "Palonegro" consideró necesario iniciar haciendo la siguiente advertencia al lector que no estuvo combatiendo ni perteneció a ninguno de los bandos enfrentados en 1899: "Relatar una batalla es poner el contingente de nuestras impresiones para darle una idea al historiador que ha de hacer de ella el cuadro definitivo. Cada cual dice las cosas como le convienen, o como las vio, pero nadie está de acuerdo, en el relato de los hechos, con ninguno de los que en ellos intervinieron. Para mí la marcha del ejército liberal hacia Palonegro fue un descanso" (Quijano, 2000: 78-79).

Enrique Otero D'Costa al culminar la guerra optó, por el contrario, por la autorrepresentación literaria de sus vivencias, especialmente los sucesos de la cruenta batalla en el cerro de Palonegro, considerando el nuevo rumbo que había dado su vida como periodista, historiador, comerciante respetado y funcionario público distinguido. Sin embargo, sus descripciones caracterizadas por los detalles que ningún otro combatiente relató develaron el grado de barbarie y fanatismo de la que hizo parte. En el cuento "Fraternal", al describir el enfrentamiento a muerte de un par de hermanos reclutados en cada bando, expresó la crueldad de lo sucedido como solo podía hacerlo un sobreviviente al decir: "Lo espantoso de aquel choque, lo violento de aquel ataque, lo recio de aquella tormenta, no tiene palabras para describirse" (Otero, 2009: 9).

Sin embargo, a E. Otero le resultaba inevitable cuestionar sus propias vivencias, manifestar sus juicios de desaprobación sobre lo vivido desde la ficción de sus creaciones. Por ello en el cuento "Memento" iniciaba su autorrepresentación apelando a un narrador que en primera persona decía: "¡Cómo recuerdo los dos terribles días de la batalla de Bucaramanga!. Fue en el mes de Noviembre, el mes de los días tristes y de los cielos cenicientos. El mes de los fieles difuntos" (Otero, 2009: 15-16).

Finalmente, resulta relevante destacar el equilibrio entre autofigura y autorrepresentación que logra hacer el abogado caldense Maximiliano (Max) Grillo en su novela sobre la Guerra de los Mil Días al norte y al sur de Santander. En primer lugar presenta al lector sus emociones, preocupaciones y razones por las cuales participó en ese conflicto y posteriormente desarrolla en veinticuatro capítulos una ficción literaria sobre personajes, hechos y conflictos de momentos de la guerra en Santander a través de las supuestas vivencias del soldado liberal Jorge Peralta quien representa a los verdaderos protagonistas de la misma, a "los ignorados" en los libros de historia oficial (Pérez, 2002). Vivencias cargadas de detalles tan específicos que solo pudieron ser conocidas por los combatientes de las principales batallas, los médicos de los hospitales de sangre, los miembros del ministerio de guerra o a través de las partes y comunicaciones de los comandantes desde los teatros de operaciones.

Para garantizar ese equilibrio entre el autor combatiente, un narrador en tercera persona y el personaje ficticio, M. Grillo advirtió a sus futuros lectores durante el desarrollo mismo de la guerra entre 1900 y 1903 lo siguiente: "Concurrí a la principal campaña de la guerra intestina de 1899, porque juzgué una obligación hacer por mi parte ese esfuerzo... Escribo con el ardor de una sangre que todavía es joven, pero me absuelvo a mí mismo del calificativo de apasionado. No deseo

polémicas sobre la materia de este libro. Ojalá que a pesar de referirse a acontecimientos recientes, se le hallase sereno" (Grillo, 2008: 12-13, 22).

## Conclusiones

El rescate, recuperación y divulgación de los textos literarios asociados con la Guerra de los Mil Días requiere ahondar en el análisis específico de las pretensiones político-ideológicas de las obras como en los cuestionamientos éticos y los juicios cívicos de los autores ante sus acciones y vivencias como miembros activos de los partidos en disputa, así como sus responsabilidades en los sucesos de la guerra al actuar como comandantes o combatientes. Empleando la guerra como medio para revisar sus acciones y exorcizar sus crímenes, los excombatientes lograron con sus testimonios y ficciones literarias develar "los secretos más íntimos o las vivencias más recónditas de quien nos hace partícipes de su propia vida" (V. Pérez).

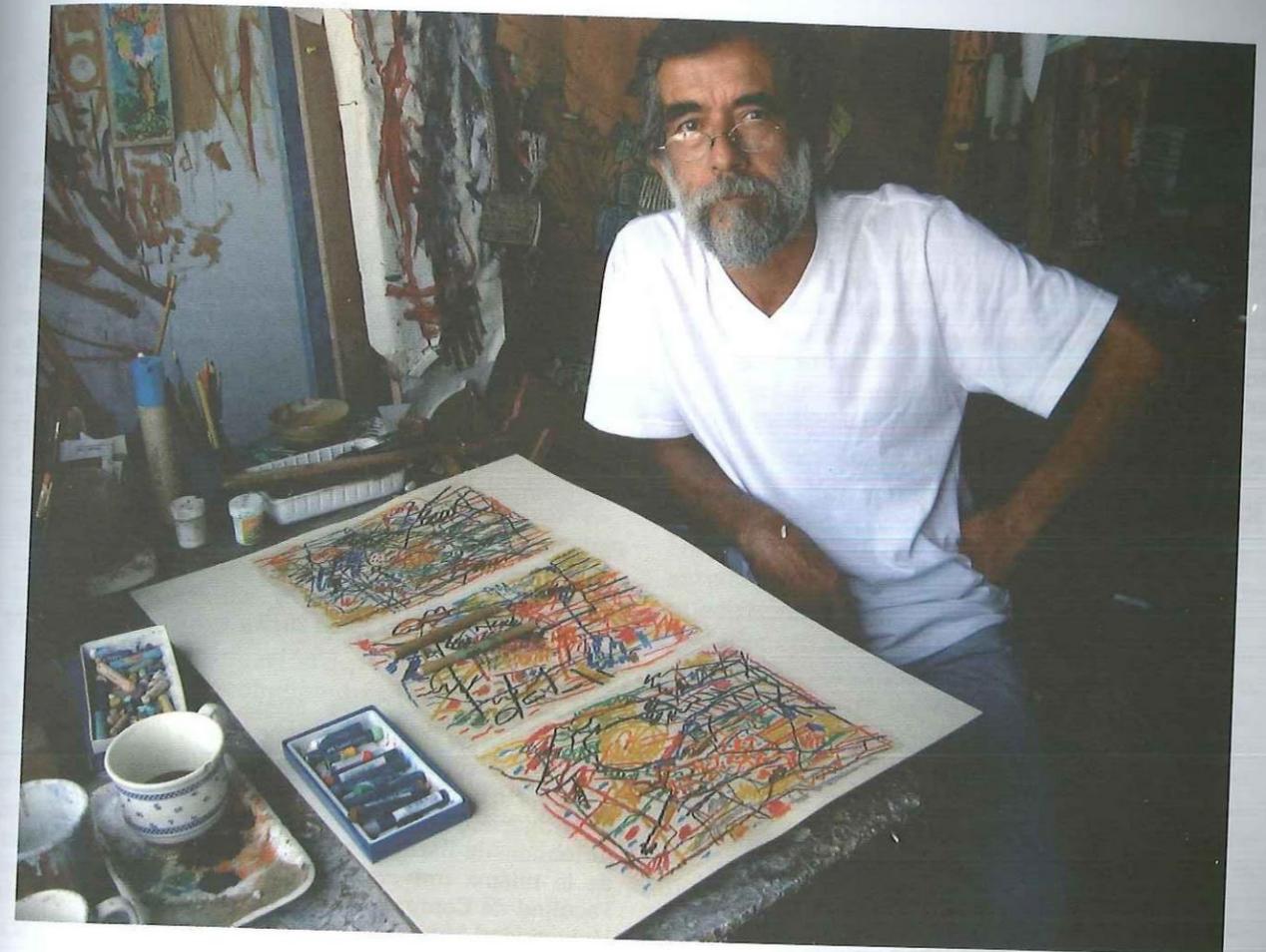
Para ello apelaron en su mayoría a la composición de biografías y autobiografías en las cuales de forma directa (autofigura) o indirecta (autorrepresentación) lograron la exteriorización y contextualización de sí mismos como ciudadanos, dirigentes o combatientes dando prevalencia a su visión personal sobre lo acontecido. Y consigo, apelaron a la libertad de describir, interpretar y cuestionar lo ocurrido como partícipes de los hechos más cruentos que vivieron sin estar condicionados al contraste historiográfico de su relato con otras fuentes, testigos o publicaciones sobre los mismos acontecimientos, personajes e interpretaciones.

## Referencias

Caballero, L. (2013). *Memorias de la Guerra de los Mil Días*. Bucaramanga: Sic

- García Aguilar, E. (1996). *Veinte ante el milenio*. Bogotá: Presidencia de la República
- España, G.; Atehortua, A. y Palencia, M. (2003). *Narrativa de las Guerras Civiles Colombianas*. Bucaramanga: UIS. 7 vol.
- Giraldo, L. (2005). *Cuentos y relatos de la literatura colombiana*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. 2 T.
- Grillo, M. (2008). *Emociones de la guerra. Relato de la Guerra de los Mil Días en el Gran Santander [Los ignorados, 1912]*. Bucaramanga: UIS
- Gutiérrez, C. (2005). "Narrador, autor y personaje: Facetas de la autorrepresentación literaria en Góngora, Lope, Cervantes y Quevedo". En: *Especulo, Revista de Estudios Literarios*. Madrid.
- Martínez Ojeda, E. (2001). *La guerra de tres años. Testimonio histórico de los tres primeros meses en la Guerra de los Mil Días*. (Trabajo de Grado como profesional es Estudios Literarios). Bucaramanga. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Facultad de Comunicación, Programa de Literatura
- May, G. (1982). *La autobiografía*. México: Fondo de Cultura Económica
- Otero D'costa, E. (2009) *Cuentos*. Bucaramanga: UIS
- Pérez Pinzón, L. (2002). *Emancipar la Muerte: Estado, Política y Sociedad en la Provincia de Pamplona (1821-1828)*. (Trabajo de Investigación). Bucaramanga: UIS, Escuela de Historia, Especialización en teorías, métodos y técnicas de la investigación social
- Pérez Silva, V. (1996). *La autobiografía en la literatura colombiana*. Bogotá: Presidencia de la República
- Quijano Mantilla, J. (2000). "Palonegro". En: *La Guerra de los Mil Días en las letras santandereanas*. Bucaramanga: Sic
- Sánchez, G. y Palencia, M. Comp. (2001). *Memoria de un país en guerra Los Mil Días: 1899-1902*. Bogotá: IEPRI Planeta

- Slawinski, J. (2007). "Sobre la categoría de sujeto lírico". En: *Texto y contextos*. La Habana.
- Tamayo, D. y Botero, H. Comp. (2005). *Los inicios de una literatura regional: La narrativa antioqueña en la segunda mitad del siglo XIX (1855 -1899)*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia



Augusto Vidal  
por Erika Prada

## From political rallies to 140 characters

### Abstract

This article describes the profound changes that, following the advent of microblogging networks like Twitter, have taken place in the way of doing politics. New activism without intermediaries, multimedia convergence and immediate disclosure of the messages are great advantages, but at the same time there are traceable effects that can not be valued as positive in absolute terms, which implies the need for a new ethic of responsibility that links both issuers of political messages and their publics.

**Keywords:** Twitter, politics, convergence.

### Resumen

El presente artículo describe las profundas transformaciones que, a raíz del advenimiento de las redes de *microblogging* como Twitter, se han venido dando en la manera de hacer política. Nuevos activismos sin intermediarios, convergencia multimedial e inmediatez en la divulgación de los mensajes son sus grandes ventajas, pero paralelamente se evidencian en la práctica algunos efectos que pueden no ser valorados positivamente en términos absolutos, lo que implica la necesidad de una nueva ética de la responsabilidad que vincule tanto a emisores de mensajes de contenido e intencionalidad política como a sus receptores.

**Palabras claves:** Twitter, política, convergencia.

**Artículo:** Recibido en junio 2013 y aprobado en octubre 2013

**Autor:** Santiago Gómez Mejía. Economista de la Universidad de Los Andes, especialista en Cooperación para el Desarrollo y magister en Estudios Internacionales de la Universidad de Barcelona. Magister en Investigación en Ciencia Política de la Universidad Autónoma de Barcelona y doctorado en Ciencia Política de la misma universidad. Actualmente decano de la Facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

**Correo electrónico:** sgomez685@unab.edu.co

## De la plaza pública a los 140 caracteres

Santiago Gómez Mejía

Independientemente de si entendemos la política como un simple ejercicio de poder, como la lucha por alcanzarlo, como el desarrollo de un contrato entre la sociedad y el Estado para gestionar beneficios comunes o incluso como la disposición a actuar en comunidad utilizando el poder público organizado para lograr objetivos provechosos, entendiendo siempre que el bien común debe prevalecer sobre el particular, es evidente que con la irrupción de las nuevas tecnologías, que cronológicamente podrían coincidir con el final del siglo XX, la forma en que esta se materializa y se ejecuta, se modificó drásticamente.

Así como la creación de la imprenta, la radio y la televisión revolucionaron nuestra manera, no solo de comunicarnos, sino de entender y relacionarnos con el mundo que nos rodea, Internet representa hoy un nuevo paradigma sociológico que ha moldeado la forma en que damos, quienes ya estamos conectados, sentido a nuestra vida.

### Comunicación, nuevos medios y política

Teniendo en cuenta que gracias a los medios, como dice Gitlin (2005, p.16), “procuramos consentir y satisfacer nuestros apetitos, favoreciendo la intrusión de las imágenes y sonidos en nuestra vida, dejándoles entrar y salir en una búsqueda inagotable del estímulo y la sensación”, que siempre estos han soportado y reconstruido

rituales colectivos derivados de la búsqueda y hallazgo de información, y que esta, además de convertirse en un elemento fundamental de socialización, representa el núcleo de la generación de riqueza, es indudable que los medios no solo se relacionan con el poder en la medida en que sus estructuras de propiedad así lo demuestran -en América Latina son generalmente parte de la misma estructura de poder que controla lo político-, sino porque representan figuras totémicas a través de las cuales satisfacemos como ciudadanos, muchas de nuestras necesidades.

Por eso, el actual torrente informativo al que nos auto-exponemos conscientemente, se deriva, por un lado, de la omnipresencia mediática, producto del vertiginoso desarrollo tecnológico, pero por otro, de un apetito desmedido por sensaciones como el deseo de orientación, de representación, de creación, de cercanía, de conexión, de inmediatez, de conocimiento o, incluso, de velocidad.

Internet, en esa medida, transmite información de manera permanente, y los avances digitales favorecen sin duda lo que Gitlin (2005, p.70) denomina “tecno nomadicidad”: que el individuo pueda hoy transportar su propia “corriente mediática” consigo a cualquier lugar. Quienes estamos conectados, nos comportamos cada vez más como hedonistas informáticos, sacrificando el anonimato a cambio de cada vez mayores facilidades de acceso a nuestra

privacidad, de nuestra soledad. Es la intromisión consentida. Por eso, la "nomadicidad" lleva consigo el precio de la vigilancia, y como lo ilustró magistralmente Michel Foucault (1986), esta conlleva un poder ejercido para modificar las conductas de los colectivos sociales.

La Red es entonces poder, no solo porque transmite información sino porque, gracias a la manera como nos relacionamos con ella, se derrumban las barreras que limitan lo público de lo privado. Internet se constituye así, en un medio de comunicación, interacción y organización, control y movilización social.

Y es a partir del reconocimiento de lo anterior que el ejercicio de la política entiende que apoyarse en herramientas tecnológicas como esta, puede modificar drásticamente las relaciones entre candidatos y electores, entre gobernantes y gobernados, entre vigilados y vigilantes, entre ciudadanos y Estado.

La comunicación proporciona información sobre el significado y la importancia de los hechos públicos, los interpreta y los reinterpreta. Y la comunicación digital reúne diferentes actores sociales que de otra manera no interactuarían, formando una masa crítica de opiniones sobre dichos hechos, introduciendo y reforzando valores y conductas en el público, integrando en torno a intereses particulares, transmitiendo y compartiendo actitudes, percepciones y creencias. Los medios representan, en el mediano plazo, el consenso, terminan reflejando el clima de opinión y configurando las nuevas ciudadanía. Los desarrollos teóricos más generales apuntan a que el advenimiento de la tecnología ha acercado la información y el debate al ciudadano. Los políticos exitosos tienden a convertirse así, en su mayoría, en productores mediáticos. Quieren captar, crear y cautivar audiencias. Y "en la política, como en otras formas de mercadeo, el camino del éxito se allana con las buenas impresiones" (Gitlin, 2005, p. 155) que se crean transmitiendo imágenes de los candidatos

y de los gobernantes y sus agendas, para que el público necesitado de información, las procese, utilice y retransmita.

Pero con la expansión de la cobertura de las redes sociales, la *Web* es utilizada además, como plataforma de movilización y promotora de activismos diversos, derivados, principalmente del poder que tienen los nuevos medios para cuestionar, desde varias perspectivas, el ejercicio del poder político. "[Los medios actúan hoy] como un mecanismo esencial de vigilancia...y como una garantía más de la transparencia pública propia de la democracia..." (Aznar, 2005, p.20).

Entre 2010 y 2012, por ejemplo, con la mayor parte de los medios de comunicación tradicionales censurados por las dictaduras de los países árabes, se gestó lo que terminó desencadenando en la denominada 'Primavera árabe', alzamientos populares que terminaron con una serie de gobiernos no democráticos especialmente en países del norte africano. En este caso particular, los medios y plataformas digitales se consolidaron como una forma efectiva de movilización para las masas descontentas.

Es evidente, entonces, que al menos hablar de política, y en términos más generales, comunicarla, difunde nuevas ideas en la sociedad, las refuerza y hace que estas se evalúen y revalúen, se potencia la participación cívica y se puede llegar a construir una comunidad conectada más políticamente consciente, porque "en una democracia, es el eje de la vida social y política de un país, el que los ciudadanos hablen sobre los temas de actualidad" (Mansbridge, 1999). La deliberación construye democracia, y las conversaciones sobre política cristalizan la opinión y promueven la transmisión de ideas diversas.

### **Plataformas convergentes y ciudadanos hiperconectados**

El otro fenómeno que ha acelerado este proceso que vincula la política a los medios y la acerca a la

ciudadanía, es el de la convergencia multimedial. Jenkins (2008, p. 14) la define como un "flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas" agrupadas en un mismo medio físico o dispositivo. De esta manera se altera la relación existente entre los generadores de información y los consumidores, entre las mismas tecnologías, las industrias culturales, los mercados, los géneros, los formatos y el público. "Antes existía un universo del texto, un universo del sonido, un universo de la imagen, hoy [todo] está totalmente mezclado" (Ramonet, I., en *El poder mediático*, De Moraes, 2005, p.194).

El consumo, como fenómeno social, no exclusivamente económico, es en un mundo convergente un proceso compuesto. Tal como afirma Pierre Levy (1997), la inteligencia colectiva se constituye como una fuente alternativa de poder mediático y "estamos aprendiendo a utilizar ese poder mediante nuestras interacciones cotidianas en el seno de la cultura de la convergencia" (Jenkins, 2008, p.15). "Del nivel mediático evolucionamos al multimediático, bajo el signo de la digitalización", como afirmó De Moraes (2005, p. 149).

Las redes sociales son la máxima expresión hoy de la hiperconexión promovida por la convergencia. Un mismo dispositivo provee hoy imagen, sonido, texto, y la posibilidad de intercambiar opiniones e información en tiempo real sobre temas seleccionados a la carta de acuerdo con nuestras necesidades, intereses y posibilidades. De esa manera, cada individuo conectado "construye su mitología personal a partir de fragmentos de información extraídos del flujo mediático y transformados en recursos mediante los cuales conferimos sentido a nuestra vida cotidiana" (Jenkins, 2008, p.15).

También la 'blogosfera', como espacio virtual interconectado, soporta los *blogs*, que son sitios *web* que recopilan cronológicamente textos, imagen y audio de autores que comparten lo que en ocasiones se parece a un diario de

opinión, en el ciberespacio. En ese sentido, se configura como una verdadera "caja de resonancia" de las opiniones de ciudadanos, que en caso de ser políticamente activos, crea un modo de participación emergente que se contrapone a las fuentes tradicionales de poder.

En las últimas campañas políticas de Estados Unidos de América, la 'blogosfera' ha movilizado y fortalecido opiniones que se materializaron en votos efectivos, se utilizó como plataforma de recaudo de aportes económicos para fortalecer el ejercicio proselitista. Los *blogs* permitieron a los candidatos establecer relaciones más cercanas a los electores potenciales -a pesar de que con esa experiencia inicial se aprendió que un seguidor no es necesariamente un votante-, facilitando el flujo de ideas diversas que garantizaron debates políticos más amplios, y les permitió dar respuestas oportunas a las dudas de quienes conformaban la masa crítica de sus campañas. Pero también favoreció a los electores y al activismo político local y nacional en la medida en que se pudieron cuestionar las propuestas de los candidatos, propagando las que se creían acertadas y necesarias, convocando rápidamente acciones civiles de promoción u oposición a las ideas que esgrimían los aspirantes a ocupar los cargos de elección popular. Es la aparición de la política desde casa. Lo que Jenkins (2008, p.233) denomina "el voto desnudo": cuando el computador permite realizar y comentar acciones públicas desde la privacidad y la comodidad de lo cercano.

Y esa "diversificación actual de los canales de comunicación [promovida y soportada por la 'blogosfera'] es políticamente relevante, toda vez que aumenta el repertorio de voces que pueden ser oídas... [Y a que] ninguna voz habla [ya] con [una] autoridad incuestionada" (Jenkins, 2008, p.211). La pocas barreras a la posibilidad de acceder -como creador o como lector- a la 'blogosfera' terminó siendo un factor determi-

nante para la propagación de una comunidad políticamente activa, beligerante, participativa, que se ha convertido en un contrapeso al periodismo dominante, cada vez menos fiable, por su vinculación económica con los partidos políticos, dirigido por sus agendas ideológicas, que oculta informaciones que contravinieran los intereses de sus socios.

Los fenómenos de la convergencia y la 'blogosfera' debilitaron así el monopolio de la información política, tradicionalmente proveniente de los mismos partidos y sus candidatos, difundidos a través de medios de comunicación politizados. La gente recuperó parcialmente las riendas del debate sobre lo público y los resultados fueron mayoritariamente creativos y constructivos, desde el punto de vista democrático. La Red favoreció así la vinculación de los organismos sociales a la escena política, gracias a la particularidad de poner a nuestra disposición varias opciones de información en escenarios multiespaciales y multitemporales.

Los *blogs* y, por supuesto, las redes sociales, se convirtieron en una manera fácil y cómoda de localizar en la Red usuarios/ciudadanos que compartieran intereses comunes -y es justamente por eso que Internet movilizó a una población políticamente más segura y consciente de su papel dentro de la democracia- expandiendo de manera viral el acceso a ideas innovadoras, o incluso revolucionarias para las sociedades conectadas y activas políticamente.

En pocos años, se estimuló, mediante estas herramientas, quizás de manera no planeada, la participación de franjas jóvenes, normalmente escépticas y altamente críticas a los sistemas políticos y su funcionamiento.

La capacidad y facilidad de producir y publicar masivamente información políticamente relevante ejerció en principio un impacto altamente democrático, distribuyendo el poder de la información y la información del

poder, desplazándola hacia los ciudadanos, promoviendo un modelo de participación cada vez más horizontal e incluyente. Se hizo cotidiano lo político. Participar en discusiones públicas con cientos de interlocutores hiperconectados a la 'blogosfera' o a las redes sociales reintegró lo político a la cultura popular.

### **El nuevo fenómeno del *microblogging*: de la plaza pública a las nuevas ágoras online**

En julio de 2006, Jack Dorsey creó en California un servicio que permitía a sus usuarios enviar y publicar mensajes breves de texto, no mayores a 140 caracteres, audio o video, que además pueden incluir enlaces a otros sitios de la Web, y compartirlos con la comunidad de seguidores que intencionalmente se han unido a su red. Hoy, dicha plataforma tiene más de 200 millones de usuarios, produce al menos 120 millones de mensajes al día y hospeda más de 800.000 peticiones de búsqueda de información o de enlace social diarias (Shiels, M., 2011). Los mensajes publicados suelen ser públicos, aunque el sistema permite una opción de emisión solo a los seguidores, que utiliza la minoría de usuarios. El gran potencial de la herramienta es que los mensajes podrían llegar a ser leídos por los 200 millones de usuarios, aún si no fueran seguidores del emisor.

Este sistema revolucionario es Twitter, que como lo hicieron otras herramientas digitales de vanguardia, eliminó los intermediarios tradicionales, y se convirtió en fuente de información indispensable para los medios masivos de comunicación, que luchan infructuosamente por equiparar la inmediatez con que las primicias saltan al ciberespacio en titulares de 140 caracteres.

En las elecciones de 2008, por ejemplo, el recién elegido presidente, Barack Obama, trino a sus seguidores al oficializar su victoria:

“Acabamos de hacer historia. Todo esto sucedió gracias a que ustedes me brindaron parte de su tiempo, talento y pasión. Todo esto se hizo realidad por ustedes. Gracias. @BarackObama”. En dicho proceso electoral, el presidente electo contó con las redes sociales como mecanismo de contacto directo con el electorado y como un medio importante de obtención de recursos para financiar su campaña mediante el aporte de voluntarios conectados.

La otra gran ventaja de Twitter, más allá de la velocidad, es que los contenidos fluyen libremente a través del sistema y están al alcance de cualquiera que forme parte de la red global que este hospeda. Las élites tradicionales que normalmente monopolizaban la información, pierden, de esa manera, poder, que recircula entre los ciudadanos enredados.

Internet pues, a través también de Twitter, profundiza la tendencia a la reterritorialización de los intercambios informativos, dando paso a una nueva esfera de relación entre lo público y lo privado, en la que se destaca la libertad de expresión con inclusión, transparencia y universalidad.

En tercer lugar, Twitter relaciona a sus usuarios por intereses, privatiza la sociabilidad. Y eso es fundamental porque permite seleccionar a quién seguir, qué tipo de información recibir, que tendencias informativas aceptar, y así “se prefigura como un ambiente complementario de divulgación y politización” (De Moraes, 2005, p. 167). El uso de redes sociales y *microblogging* se convirtió, en muy poco tiempo, en una forma de acción, organización y movilización política. Pero también, gracias a estas herramientas, es más fácil disentir, es más factible promover el disenso y la heterogeneidad política, lo que fortalece la democracia.

Tal como afirma Manuel Castells (2005, en *Internet y la sociedad red*, De Moraes, p.221) sobre las redes, lo que hace potente a Twitter, en

particular, es que “la transmisión instantánea de ideas...permite la coalición y la agregación en torno a valores” y eso es políticamente fundamental, es lo que determina la solidez de una tendencia política. Cada vez con mayor frecuencia, el poder funciona en redes globales como Twitter, y la gente construye y re-construye sus valores, sus esquemas de resistencia y de alternativa en sociedades 'glocales'.

En resumen, los *webmedia* en general, y herramientas de *microblogging* como Twitter, en particular, están en su esencia, libres de limitaciones derivadas de un soporte técnico concreto o de intenciones deliberadas de terceros, y proponen contenidos organizados por temas, a la carta, de manera selectiva e individual. La Red, así, se fortalece como medio multilingüístico, multimedial, multidisciplinario y promotor de la transmisión de heterogeneidades que, paradójicamente, terminan moldeando la opinión pública conectada.

El contacto con los más diversos portavoces, el quiebre de dichas barreras de acceso a lo público, promueven la libertad de expresión y eliminan intermediaciones tradicionales, creando, en algunos casos, otras nuevas. El ciberespacio se convierte así en un ámbito inclusivo e incluyente, permitiendo la expresión pública a los conectados, revelándolos como ciudadanos mejor informados, políticamente más beligerantes y socialmente más conscientes y activos que los ciudadanos *offline*.

Y como el acto esencial de la democracia no es el voto, sino la deliberación, así como la participación profunda, cualificada y extendida, en palabras de Levy (1997) “el ejercicio de la inteligencia colectiva en la elaboración de leyes y en [la toma] de decisiones políticas”, convierte a Internet, las redes sociales, el *blogging* y el *microblogging* en potenciadores de la democracia.

A septiembre 30 de 2013, los políticos vivos con más seguidores en Twitter eran los siguientes:

Nombre	Cuenta	Nº. seguidores	Tuits	Ratio seguidores/tuits
Barack Obama	@barackobama	37.264.390	10.050	3.707
Abdullah Gül	@cbabdullahgul	3.734.582	1.210	3.086
Álvaro Uribe Vélez	@alvarouribevel	2.364.418	20.013	118
Cristina Fernández	@cfkargentina	2.359.833	5.062	466
Juan Manuel Santos	@juanmansantos	2.198.319	5.194	424
Dimitri Medvédev	@medvedevrussia	2.015.605	790	2.551

Fuente: Twitter. Cifras a 30 de septiembre de 2013.

En última instancia, tal como sentencia Martín Barbero (2005, en *Globalización comunicacional y transformación cultural*, De Moraes, 50), “hoy en día...los medios de comunicación, al hacer posible el acceso a otras visiones del mundo y a otras costumbres, han contribuido a moderar los sectarismos políticos y religiosos, a suavizar las disposiciones represivas y a desarmar las tendencias autoritarias”.

#### Una nueva ética de la responsabilidad política en la era de la hiperconexión

No cabe duda, entonces, que si la política está, en gran medida apoyada en la seducción y movilización de adeptos para legitimar las diferentes actuaciones políticas en campaña y en oficio, Twitter es uno de los instrumentos que definen esa nueva relación de seducción entre los diversos actores del paisaje político globalizado e interconectado.

El exceso de información, la facilidad que tienen hoy los ciudadanos *online* para obtenerla, modificarla y redistribuirla, la falta de controladores y filtros para dichos procesos y la libertad en su interpretación y reinterpretación, si bien son ventajas de cara a la búsqueda y promoción de una sociedad más abierta al diálogo y, en esencia, más deliberativa, representan retos inmensos para los creadores de contenidos y los consumidores de información.

Más allá de las bondades del sistema descritas, la hiperconexión, la falta de intermediación y la viralidad de los contenidos, requieren que el usuario asuma e interiorice nuevas responsabilidades democráticas y ciudadanas para evitar efectos colaterales no deseados en sociedades activas democráticamente. Por ello, una nueva ética de la responsabilidad para esta nueva democracia es imperativa.

Algunos posibles efectos no tan beneficiosos para la política en el uso de esta herramienta socialmente revolucionaria son, en primer lugar, los defendidos por quienes opinan que el debate público requiere argumentos, contextualización adecuada, tiempos que van más allá de la inmediatez con que se exponen las ideas en Twitter. Se puede estar, dicen, vaciando de rigurosidad el debate por lo político. Se aceleró el proceso de una concepción platónica de la democracia, a una realidad política en la que actores pobremente cualificados para opinar, opinan desde la comodidad de sus casas. La interacción sin intermediarios puede traer efectos contraproducentes en la legitimidad de las decisiones políticas adoptadas desde la gestión pública.

Por eso una nueva ética debe estructurarse, de manera creativa e inteligente, a partir del reconocimiento de que es la sociedad la que modela Internet y no al contrario. El sistema, la

herramienta, el medio, no son en sí mismos irresponsables. Lo que determina y potencia drásticamente las bondades de los efectos generados por esta nueva dinámica comunicativa es el uso que se dé a ella. Por tanto, como dice Castells (2005, en *Internet y la sociedad red*, De Moraes, p.223), “hay que cambiar la política para cambiar Internet y, entonces, [su] uso político...puede revertir en un cambio de la política en sí misma”.

Internet, las redes sociales y Twitter son reflejo y espejo de lo social, constituyen el sustrato material de la sociedad y de las ciudadanías *online*, y soportan las nuevas relaciones derivadas del avasallante desarrollo tecnológico y del cambio social en la actualidad. La transparencia y las nuevas aristas democráticas que promueven, tal vez inconscientemente, nos imponen el reto de construir e interiorizar en nuestros comportamientos cotidianos, por una parte, una ética cotidiana que termine haciéndonos responsables, no solo de lo que decimos, escribimos, trinamos, sino de las variadísimas interpretaciones que de ello se hagan, y por otra, una ética que nos haga adoptar posiciones críticas frente a la veracidad de la información que recibimos, minuto a minuto, de unos medios que vertiginosamente, y con el paso del tiempo, serán indispensables para entender el mundo que nos rodea.

El mundo cambió. La naturaleza de la ciudadanía la están modificando seriamente fenómenos tecnológicos como el *microblogging* y las redes sociales, y eso nos llevará, quizás ineludiblemente, a un ejercicio de lo político de 140 caracteres.

#### Referencias

AZNAR, H. (2005). *Ética de la comunicación y nuevos retos sociales*. Códigos y recomendaciones para los medios, Paidós, Barcelona.

BIAGI, Sh. (1999). *Impacto de los medios*, Thomson, Buenos Aires.

DE MORAES, D. (2005). *Por otra comunicación*. Los media, globalización cultural y poder, Icaria editorial, Barcelona.

DOMINIK, J.R. (2000). *La dinámica de la comunicación masiva*, McGraw Hill, México.

FOUCAULT, M., (1986). *Vigilar y castigar*, Siglo XXI Editores, Madrid.

GITLIN, T. (2005). *Enfermos de información*. De cómo el torrente mediático está saturando nuestras vidas, Paidós, Barcelona.

JENKINS, H. (2008). *Convergence culture*. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación, Paidós, Barcelona.

LEVY, P., (1997). *Collective intelligence*, Plenum Press, Nueva York.

MANSBRIDGE, J. (1999). *Everyday talk in the deliberative system*, en MACEDO, S. (ed.), *Deliberative politics: Essays on democracy and disagreement*, Oxford Press University, New York.

MARTÍN BARBERO, J. (2002). *La educación desde la comunicación*, Norma, Buenos Aires.

PÉREZ, R.A. (2008). *Estrategias de comunicación*, Ariel Comunicación, Barcelona.

POOL, I. (1983). *Technologies of Freedom: On Free Speech in an Electronic Age*, Harvard University Press, Cambridge.

POSTMAN, N., (1985). *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*, Penguin, Estados Unidos.

SHIELS, M. (2011). Twitter co-founder Jack Dorsey rejoins company, [referencia online], recuperado el 1 de mayo de 2012, de <http://www.bbc.co.uk/news/business-12889048>

SHIELS, M. (2011). Twitter celebrates its fifth birthday, [referencia online], recuperado el 1 de mayo de 2012, de <http://www.bbc.com/news/technology-12805216>

VAN DIJK, J., HACKER, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon, *The Information Society*, 19(4).

## Rodolfo Walsh: literature and life

### Abstract

This article is aimed at identifying the tensions arise between literature and life in a problematic political moment and that are thought from the peculiarities of journal writing. Rodolfo Walsh in his personal writings put into a dialogue form two systems: the political and the literary; He takes care of the knowledge and procedures of himself while he is involved and inhabits the historic moment he belongs to. The Walsh case provides a model for thinking about what can do a writer for the future of a country.

**Keywords:** Journal writing, Literature, Writing, Intellectual, Politics.

### Resumen

El siguiente artículo pretende identificar las tensiones entre literatura y vida que se establecen en un momento político problemático y se piensan desde las particularidades de la escritura diarística. Rodolfo Walsh en sus papeles personales pone en diálogo dos sistemas: el político y el literario; realiza procedimientos de cuidado y conocimiento de sí mientras interviene y habita el momento histórico que le corresponde. El caso Walsh establece un modelo para pensar qué puede aportar un escritor en el devenir de un país.

**Palabras claves:** Diario íntimo, Escritura, Intelectual, Política, Literatura.

**Artículo:** Recibido en mayo 2013 y aprobado en octubre 2013

**Autor:** Carolina Romero Saavedra. Licenciada en Español y Literatura UIS-Colombia. Magister en Literatura Argentina UNR-Argentina. Docente tiempo completo del programa de Literatura de la UNAB, Tallerista del Concurso Nacional de Cuento, MEN-RCN. Investigadora del grupo TCP-UNAB.

**Correo electrónico:** yromero195@unab.edu.co

## Rodolfo Walsh: la literatura y la vida

Carolina Romero Saavedra

Los papeles personales del escritor argentino Rodolfo Walsh publicados por Ediciones de la Flor en 2007 bajo el título *Ese hombre y otros papeles personales* constituyen un aporte fundamental a la obra y a la memoria del narrador desaparecido en el año 77. Nuestro artículo reconstruye los conflictos del intelectual grafómano, quien a través de deliberaciones en papeles sueltos, libretas de apuntes o facturas de comida interpreta la época de caos político que le correspondió vivir.

### I. Sobre la noción de intelectual

Dice Zygmunt Bauman que “el significado intencional de ser un intelectual es elevarse por encima de la preocupación parcial de la propia profesión o *genre* artístico y comprometerse con las cuestiones globales de la verdad, el juicio y el gusto de su tiempo” (1997:10). Tomamos aquí las palabras de Bauman porque queremos llegar a través de sus planteamientos a delimitar una noción de intelectual que nos servirá en páginas siguientes para situar a Rodolfo Walsh como uno de ellos, lejos de los clichés, los sobreentendidos y malentendidos que puede suscitar este término que nos convoca.

Dos visiones del mundo se enfrentan en el momento de demarcar el término intelectual. Una visión moderna nos da un todo ordenado que

*Para Sergio Bosio en mañanas de sonrisas plenas, café colombiano y bizcochos de calle Mitre y Catamarca*

se aleja de lo primitivo para poner al conocimiento encima y poder ejercer un control sobre cualquier fenómeno. Una visión posmoderna nos facilita un número ilimitado de modelos desde los cuales evaluar los sistemas de conocimiento y las prácticas humanas. Con Bauman un intelectual moderno (legislador) es propietario de un conocimiento “mantienen y perfeccionan el orden social. No están limitados por tradiciones localizadas y comunales, son extraterritoriales. Esto les da el derecho y el deber de convalidar (o invalidar) creencias que pueden sostener diversos sectores de la sociedad.” (1997:44). Un intelectual posmoderno (intérprete) traduce enunciados, hechos dentro de una tradición para que puedan entenderse en otras tradiciones.

En la América Latina anterior al siglo XIX el intelectual no estaba dentro de los populismos, sabemos que los procesos de independencia no fueron guiados necesariamente por la vía de la razón y la argumentación. Ya en la América del siglo XX y en el caso particular de Argentina aparecen las figuras de los intelectuales de izquierda influidos por los aires revolucionarios que venían de Rusia. Como estas nuevas figuras (José Ingenieros, por ejemplo) van a crecer muchas en el continente. Hombres que tratan de comprender y mejorar la situación que se vive en cada uno de los países desde la producción de conocimiento y la reflexión.

Así, los intelectuales latinoamericanos tienen como bandera hablar por el obrero, por el campesino y por las minorías para disminuir, por medio de la razón, los abismos de un sistema político pensado por la burguesía. No obstante, no siempre se quedan en el método de diálogo pacífico y emprenden vías de hecho como en el caso mexicano, el cubano y el que nos mueve, en estas páginas, el argentino.

“Walsh fue un gran intelectual y lo fue precisamente por la gravedad de las preguntas que pudo plantearle a su tiempo” Dice Daniel Link. Quizá no fue promotor de un pensamiento puramente filosófico que lo ubicara en la cumbre de la academia argentina, pero fue capaz de apropiarse del conocimiento y de las circunstancias de una época que prometía revolución en todo el continente para traducir y develar lo que sucede en el país que habita. Walsh le hizo preguntas al silencio de los oprimidos, preguntó por el régimen que gobernaba su patria desde el diario y desde la trinchera del periodismo.

## II. La trinchera del periodismo

La situación política de un país siempre sirve como estímulo a sus escritores; Genette dice que los grandes momentos políticos generan concentración de obras literarias. Años después de la dictadura argentina se produce una cantidad considerable de material literario que la recrea y habla de sus consecuencias; así como de la Revolución mexicana salen los geniales cuentos de Rulfo, de la Guerra de los Mil Días en Colombia salen los relatos de Álvaro Cepeda Samudio y parte de la obra de García Márquez, de la dictadura de República Dominicana sale la excelente novela de Vargas Llosa *La fiesta del chivo* (así abundan los ejemplos por todo el continente). En Argentina lo que produjo Walsh no tuvo que terminar para ser contado por el discurso literario.

1957 es un año determinante en la consagración definitiva del choelechoelense como impulsor de una nueva forma de literatura política desde la crónica periodística. En ese entonces ya no era el reportero; como corrector de algunos periódicos, como bien han dicho los críticos, se adelanta unos años al *non-fiction-novel* de Truman Capote. A Walsh le cambia la vida la noticia de los fusilamientos de León Suárez; inicia una investigación que desemboca en la novela *Operación masacre*; nuevo periodismo que muestra, entre otras cosas, que la prostitución de las instituciones y la fiera humana superan los límites de lo literario.

La violencia me ha salpicado las paredes, en las ventanas hay agujeros de balas, he visto un coche agujereado y adentro un hombre con los sesos al aire, pero es solamente el azar lo que me ha puesto eso ante los ojos. Pudo ocurrir a cien kilómetros, pudo ocurrir cuando yo no estaba. Seis meses más tarde, una noche asfixiante de verano, frente a un vaso de cerveza, un hombre me dice: -hay un fusilado que vive. (2008:18) Dijo Sartre en ese polémico texto *¿Qué es la literatura?* (1948) que el escritor debe mostrar el momento que le ha tocado vivir y que lo primordial de la literatura es servir a la comunidad; pues bien, Walsh, desde la trinchera del periodismo comienza a ampliar la visión de lo literario en un país donde, por ese entonces, esta disciplina, si bien no riñe con el periodismo, no encuentra cabida en el mismo sitio. Eran terrenos dispares. Lo cierto es que a través de este ejemplo podemos afirmar que hay novelas que construyen la historia de un país. “La literatura argentina ha podido hacer de la clandestinidad un tema, un drama, un paso de comedia, una mística, incluso una jactancia o un prestigio. Para Walsh, en cambio, era otra cosa, algo

radicalmente distinto: era la condición humana misma del decir” (Pauls, 2007)

Las formas que usa Walsh son nuevas, un nuevo periodismo que responde a las condiciones sociales y políticas del momento. En *Operación masacre* encontramos las figuras que encarna el escritor para sobrevivir a su época, hay un lazo entre el escritor, el militante y el intelectual. Ya desde 1968 los conflictos de Walsh entre la dedicación absoluta al proyecto de novela y sus tareas políticas ponen la balanza del lado de la militancia, a este fenómeno le prestaremos toda la atención desde nuestra lectura de su diario. “Operación masacre cambió mi vida. Haciéndola, comprendí que además de mis perplejidades íntimas, existía un amenazante mundo exterior. En 1964 decidí que en todos mis oficios terrestres, el violento oficio de escribir era el que me convenía” (Walsh citado por Lilia Ferreira, 2007)

La forma de llegar al pueblo, de expandir un mensaje era el periodismo. En las últimas décadas del siglo XIX los corresponsales de periódicos tan importantes como *La Nación* son personajes de la talla de Martí y Darío lo que demuestra la fuerza de esta tarea en el continente. Walsh afirma como cualidades esenciales del periodista la exactitud y la rapidez, este orden correlativo no excluye que ambas se ejerciten al unísono (García Lupo, 1998). Miremos ahora lo que puede decirnos el diario.

## III. Ese hombre: vida y literatura

Alain Girard en la *Revista de Occidente* resalta el valor del diario como receptor de experiencias de un sujeto que expresa sus interrogantes frente a su posición en el mundo, que percibe los cambios de valores que sufre su sociedad y asevera que entre todos los textos escritos, ninguno puede informar mejor sobre la imagen del yo que los escritos en primera persona. A propósito de las transformaciones y los interrogantes del sujeto

frente a los cambios sociales, nos interesa detenernos en el diario de Rodolfo Walsh. Publicado por Ediciones de la Flor en 2007, este diario tiene constantes que lo ubican en la categoría diarios de escritor: vaivenes entre el deseo central de escribir, entradas con ensayos de estilo, creación de personajes, borradores de textos, artículos; también, cuentas por pagar, desahogos sentimentales, políticos, cartas, entrevistas. Todos estos aspectos lo muestran como el diario de un artista que si bien no está escribiendo la novela que añora en varias entradas, demuestra un constante trabajo con la palabra. En medio de esa lectura, nos encontramos con esta reflexión de Daniel Link en el prólogo a la segunda edición.

Cuando edité el Diario de Walsh cometí varios errores menores. Pero cometí, sobre todo, este: pensé que era más importante un tributo a la memoria de los muertos (a la memoria de un gran escritor muerto) que el sentimiento de los vivos. Pensé que “la literatura” era una cosa separada de “la vida”. Olvidé -¿hace falta decirlo?- un fundamento y una tensión constitutiva de la literatura de Walsh: que no hay separación posible entre la literatura y la vida. (Link, 2007) Efectivamente, con Walsh no hay separación entre vida y literatura, su sentimiento de impotencia al no poder decir lo que estaba capacitado para decir es evidente en todo el diario, vemos casi la figura de un mártir que no abandona la causa que lo marcó; un mártir que no se calificó jamás como un intelectual pero que lo era: “En el aspecto cultural, los intelectuales que fueron acérrimos enemigos de Perón, se encuentran de parabienes. Son reconocidos, premiados y halagados. Algunos escritores “sociales”, sin embargo, como Martínez Estrada, Barletta, Sabato atacan al gobierno” (Walsh, 2007:37). Su visión estaba embebida

en el discurso de la época. En este todos debían ser abnegados con la causa y ante cualquier oposición, el escritor carga con una marca que supera su tiempo.

La tarea se hace doblemente difícil al estar inmerso en un discurso que va contra las arengas antiintelectualistas del momento. Tiene devoción por la literatura pero se apartaba de ser nombrado como un intelectual. Durante su paso por Cuba realmente hizo un trabajo académico en la agencia Prensa Latina; no obstante, en la Argentina de ese momento lo llamativo es el trabajo en clave al servicio de la Revolución cubana; escribir por encima del panfleto es considerado una traición a la Revolución. En las páginas del diario vemos lo mal que le caen las críticas a su estilo de escritura. He ahí la razón de la impotencia.

En un momento de la lectura pensamos que el diario terminaba por convertirse en el de un militante porque aparece la necesidad de dejar la literatura para cumplir con los propósitos de inteligencia a favor de la revolución; nos encontramos con el texto de Alberto Giordano, "Más acá de la literatura. Espiritualidad y moral cristiana en el diario de Rodolfo Walsh" y entendimos que el escritor no quiso abandonar lo literario pero, pretende dar a entender que sí. Dice Giordano: "por qué, en esa forma de vida secreta y solitaria que es la escritura del diario, al amparo de la opinión pública, Walsh no puede desprenderse de los mandatos y las reprimendas de un jefe político, ni casi cuestionarlos, aunque humillan su existencia de escritor". Quizá este hombre es el diarista que propone Andrés Trapiello (1998), el que siempre espera algo, las felicitaciones del público y la instalación de su nombre como héroe en la posteridad.

Verdaderamente, el diario es un tipo de texto muy frágil frente a la opinión de quien lo escribe, está expuesto a caer en la censura de su creador. En las páginas de *Ese hombre y otros papeles*

*personales* se percibe la inseguridad y los miedos del escritor como en pocos diarios; se percibe y nos deja atónitos como lectores porque no hay un discurso del lamento y de la autocompasión (si fuera así el diario sencillamente pasaría desapercibido y tendría la etiqueta de llorón e incluso despreciable); vemos frases y entradas completas que se enuncian ocultando la fragilidad de Walsh frente al concepto que los otros creaban de él y de su literatura, la máscara no puede ocultar la necesidad de aprobación que invade al argentino.

Cosa que me molestó, lo que dijo Raimundo, que yo escribía para los burgueses. Pero me molestó porque yo sé que tiene razón, o puede tenerla. El tema me ha preocupado siempre, aunque no me lo formulara abiertamente. La cosa es: ¿para quién escribir, si no para los burgueses? Tendría que preguntarle a Raimundo qué literatura le gusta a él, qué novelas no están escritas para los burgueses y qué cuentos pueden escribirse "para" los obreros. (2007)

Esta inestabilidad se percibe, menos explícita, en el resto del diario, sobrevuela la necesidad de que lo entiendan, no escribe el texto para él; espera un lector, sabe que algún día su clandestinidad va a terminar y que en ese momento debe salir a la luz su "intimidad", la que lo debe consagrar como héroe-mártir de la Revolución. "La voluntad de ser sincero y la certeza de no poder conseguirlo, la hipocresía y la mentira respecto de uno mismo, la impresión de que un espíritu flota sobre un fondo oscuro y cuidadosamente escondido, el amor de uno mismo y el odio hacia uno mismo, el temor del otro y la atracción hacia la nada son algunos de los datos inmediatos de la conciencia contemporánea que se hallan en la conciencia de los redactores de diarios íntimos" dice Girard (1996: 34). Walsh es capaz de poner en diálogo a

través de su figura dos sistemas, el político y el literario, esta situación le permite sobrevivir en un país en crisis. No obstante, no fue tarea fácil para él porque en determinados momentos, lo político (la militancia) y lo literario no comulgan y viene el caos.

Como escritor, el argentino tiene compromisos con editores y revistas que, a cambio de sus textos y de la reedición de sus cuentos, le dan dinero para vivir. Muchas veces manifiesta intenciones de retirarse de la escena política para tener el tiempo y la concentración necesaria para escribir. También reconoce, sobre todo cuando ensaya en el diario textos que va a publicar, que los escritores deben defender la calidad de lo que escriben:

Un literato de cierto mérito llegó a proclamar la necesidad de "escribir bajo la consigna" Hoy parece un planteo basado más en la desesperación ante el implacable ataque norteamericano que en una reflexión serena. Lo grave de semejante exigencia es que separaba formalmente a los escritores de la revolución, despojándolos de responsabilidad y de participación en el proceso. La experiencia histórica demuestra la ineficacia de todo arte que nace de consignas en lugar de convicciones (2007:98).

Vemos aquí una concepción del papel que debe jugar el escritor en la vida de un país. En el diario siempre está el regocijo ante el texto terminado, ante lo que considera bien hecho; no obstante, en los últimos años hay una clara disminución de su reflexión e incluso dedicación (en horas reloj) a su trabajo académico. Él mismo califica este periodo; escribir era una aspiración fallida que vino de infancia y que el mismo sistema, donde el artista era visto como un elemento que podía ser reemplazado había menguado con el paso de los años. He ahí la

incursión de un Walsh mucho más impregnado por lo político.

En el año 57 hace un análisis de lo que ha pasado con el Peronismo. Pese a que no está de acuerdo con buena parte de los planteamientos de Perón, sabe reconocer lo que hizo bien y esto lo eleva por encima de muchos militantes que tenían por razón de la lucha encarnada y violenta el antojo y los dictámenes viscerales. Evidentemente pasa crisis ideológicas como la que ubica en una entrada del diario en el año 69: "Lo que está en discusión es toda mi personalidad. ¿Hasta qué punto tiendo a convertirme en un santón, a asumir los valores más respetables de la izquierda? Es posible que esto no se quiebre siquiera con mi ingreso a *Panorama*, aunque no faltarán algunas críticas. Lo inquietante es el nivel superficial en el manejo de estas cuestiones." (2007:126)

Nuevamente, Walsh demuestra un gran "temor" por lo que puedan pensar de él como militante, pero, reconoce que está cansado de la pobreza, que quiere vivir mejor y sentarse a escribir, hacer planes con sus libros, esa es su manera de estar bien. Difícil, como era de esperarse, la tarea que debe cumplir este hombre. El conocimiento de un momento histórico y el conocimiento de él mismo en ese momento histórico. Era su yo versus su imagen y convicción política, casi hablamos en términos religiosos, pero quizá sean acertadas las expresiones dado que las estructuras de estos mecanismos de poder son tan parecidas y sus marcas tan evidentes en la vida de los individuos y de las sociedades.

## Referencias

BOU, Enric. (1996) "El diario: periferia y literatura". *Revista de Occidente* 182-183, julio-agosto.

FRESÁN, Rodrigo. "La mano del escritor". "30 años sin Walsh". Radar-Página 12. 25 de marzo, 2007.

GARCÍA LUPO, Rogelio. (1998) "prólogo, el periodismo de Walsh". *El violento oficio de escribir*. Buenos Aires, Planeta.

GIORDANO, Alberto. (2006) *Una posibilidad de vida. Escrituras Íntimas*. Rosario, Beatriz Viterbo Editora

\_\_\_\_\_. "Más acá de la literatura. Espiritualidad y moral cristiana en el diario de Rodolfo Walsh.

LINK, Daniel. "prólogo a la segunda edición". (2007) *Ese hombre y otros papeles personales*. Rodolfo Walsh. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

MOLLOY, Sylvia. (1996) *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. México, Colegio de México, F.C. E.

MORENO, María. "El deseo de escribir". "30 años sin Walsh". Radar-Página 12. 25 de marzo, 2007.

PAUL, Alan. "El muerto que habla". "30 años sin Walsh". Radar- Página/ 12. 25 de marzo de

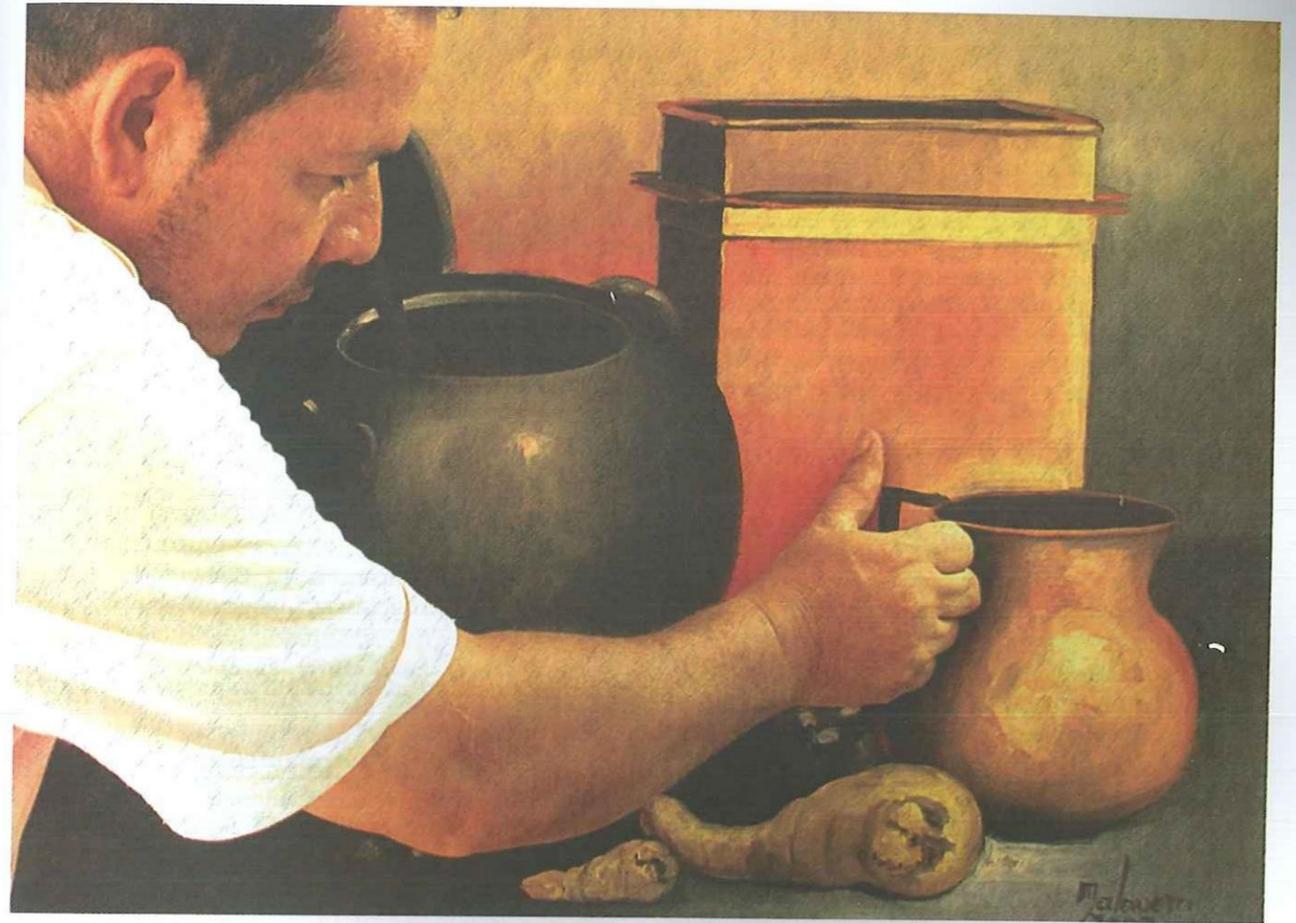
SACCOMANO, Guillermo. "La construcción del Héroe" "30 años sin Walsh". Radar-Página 12. 25 de marzo, 2007.

TRAPIELLO, Andrés. (1998) *El escritor de diarios*. Barcelona, Península.

WALSH, Rodolfo. (2007) *Ese hombre y otros papeles personales*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

\_\_\_\_\_. (1998). *El violento oficio de escribir*. Buenos Aires, Planeta.

\_\_\_\_\_. (2008). *Operación Masacre*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.



Carlos Ríos  
por Carol Reyes (2012)

## Notes on "Catholic" & "Universal" Cemeteries, places for memory at downtown Bucaramanga

### Abstract

Catholic Cemetery built in 1815, had innovative features from conception, design, location and extent of land. This was a modern building for its time responding to the needs of a society that greatly increased. For its part, Universal Cemetery built almost 100 years later, a little less than 200 meters from the Catholic Cemetery, was created by individuals after burying prohibiting non-Catholics in the Catholic cemetery, which was the only existing cemetery in that period. In this way, each of the cemeteries began to retain much of the memory of bumanguesa society, from its architecture, tombs and the dead who came to these two places, to become places of memory of the city.

**Keywords:** Bucaramanga, Catholic Cemetery, Cemetery Universal, Place, Place of Memory.

### Resumen

El Cementerio Católico construido en 1815, poseía características innovadoras desde su concepción, diseño, ubicación y extensión de terrenos. Esta era una construcción moderna para su época que respondía a las necesidades de una sociedad que aumentaba considerablemente. Por su parte, el Cementerio Universal construido casi 100 años después, a poco menos de 200 metros del Cementerio Católico, fue creado por particulares después que se prohibiera enterrar a personas no católicas en el Cementerio Católico, el cual era el único cementerio existente en esa época. De esta manera, cada uno de los cementerios empezó a conservar buena parte de la memoria de la sociedad bumanguesa, a partir de su arquitectura, sus tumbas y los difuntos que a estos dos lugares llegaban, hasta convertirse en lugares de memoria de la ciudad.

**Palabras Claves:** Bucaramanga Cementerio Católico, Cementerio Universal, Lugar, Lugar de Memoria.

**Artículo:** Recibido en mayo 2013 y aprobado en octubre 2013

**Autor:** Sergio Andrés Acosta Lozano. Historiador egresado de la Universidad Industrial de Santander (2011), diplomado en gestión y Administración Cultural. Miembro Investigador de la Asociación Historia Abierta. Publicación de una reseña de un libro en la Revista *Historia 2.0* número 4 (2011).

**Correo electrónico:** sergio.acosta.lozano@gmail.com

## Apuntes sobre el Cementerio Católico y el Cementerio Universal (o de los perros), lugares de memoria del centro de Bucaramanga

Sergio Andrés Acosta Lozano

### Introducción

Esta investigación toma como referencia dos conceptos de *lugar*, el primer concepto de *lugar* es el planteado por el investigador Marc Auge, el cual define el *lugar* como una construcción Completa y Simbólica del espacio. "Los *lugares* (como ocurre en este caso con los cementerios de Bucaramanga) tienen tres rasgos en común: se consideran identificatorios, relacionales e históricos" (Auge, 2000, pág. 58). En ese sentido el *lugar* es un espacio que necesariamente genera identidad, propicia eventos relacionales entre la comunidad y posee un alto valor histórico. Así pues, los *lugares* pasan de ser un espacio físico a convertirse posteriormente en *Lugares de Memoria* con cargas simbólicas de rememoración, donde se hace efectiva la acción conmemorativa, además se acciona y articula la memoria de parte de la sociedad (Auge, 2000).

Pero, ¿qué es un *Lugar de Memoria*? es un conjunto conformado por una realidad histórica y otra simbólica. Cuando un lugar o un hecho es constituido como lugar de la memoria, se está desentrañando su verdad simbólica más allá de su realidad histórica (Nora, 2008, pág. 12). Sumado a lo anterior, Nora propone que no necesariamente los lugares o acontecimientos memorables son *Lugares de Memoria*, al contrario, esta noción es puramente simbólica.

A propósito de la noción simbólica planteada por Pierre Nora, cabe señalar que en el Cemen-

terio Católico y como en el Cementerio Universal de Bucaramanga (éste último demolido en 2010) se encuentran y se encontraron depositados diversos testimonios arquitectónicos, estéticos y culturales surgidos del acontecer de la ciudad desde el siglo XIX hasta hoy día. Dichos testimonios resultan bastante importantes para la memoria de la ciudad, tal como lo muestra el investigador Luis Orlando Repetto en su indagación sobre el Cementerio Presbítero Maestro de Lima, donde indica que los cementerios:

"son fiel testimonio de la cultura, en rasgos como las mentalidades, la moda o el gusto. Además, son indicadores de bases imaginativas de las distintas connotaciones que tiene la muerte para cada una de las sociedades, e incluso de lo que hoy se denomina patrimonio inmaterial, que en el presente caso está referido al ritual de la muerte: el duelo, el luto y las demostraciones externas de congoja y tristeza" (Repetto., 2011).

### Cementerio Católico

En Bucaramanga han existido tres cementerios católicos en el centro de la ciudad, los cuales han sido construidos buscando mejorar sus condiciones. El primer cementerio estaba ubicado por los costados norte y oriente de la Iglesia de Nuestra Señora de Chiquinquirá y San Laureano

de Bucaramanga. Tenía forma de ronda y allí los esclavos e indígenas se enterraban en las afueras de la iglesia y los "blancos" en el interior de la misma, entre más ricos más cerca del altar se les enterraba. Este fue sin duda el primer cementerio que existió en la ciudad.

El segundo cementerio fue el que se ubicó a un costado norte de la plaza García Rovira, aunque algunos autores como José Joaquín García plantean a este como el primer cementerio. Este segundo cementerio data de mitad de siglo XVIII. En sus inicios la manera en la cual prestó los servicios de cementerio a los primeros vecinos del lugar fue sencilla. "Había también ya [en 1750] un solar de tierra destinado para dar sepultura a los cadáveres de los vecinos; este primer cementerio quedaba una cuadra al occidente de la Plaza, en el mismo punto donde existe hoy la casa en que habitaba la familia del señor don Joaquín Bretón y que en la actualidad ocupan las Reverendas Madres Bethelmitas". (García, 2000, pág. 54).

El cementerio existente hoy día se realizó sobre terrenos que hacían parte de la hacienda la

Bucaramanga, a cinco cuadradas al sur de la plaza García Rovira. Dichos terrenos fueron donados por Trinidad Parra de Orozco y Crisóstomo Parra. El 2 de agosto de 1800 se realizó el plano del nuevo cementerio de Bucaramanga. Dicho plano contó con un diseño modernista, poseía una organización interior y en él primaba la higiene y la ornamentación. Sus características arquitectónicas son de tipo neoclásico y primó la regularidad, el ritmo y la simetría. (Arango, 1989, pág. 95)

Estas características obedecen a ideas modernas para la época en la cual la ubicación de los cementerios estaba a las afueras del espacio urbano y la disposición de los cadáveres preocupó a las autoridades y a la Medicina. Quevedo et al (2008), afirman que en la época de la Ilustración el tema fue debatido con intensidad en España y la Nueva Granada, como lo prueban los trabajos de Mutis al respecto y diversos artículos que se publicaron en los periódicos de entonces. En el diseño de los cementerios adquirieron gran importancia los aspectos higiénicos y de ornamentación.

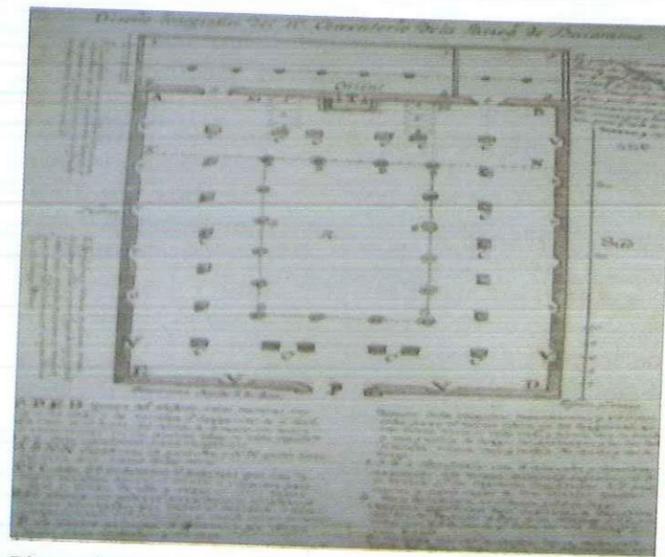


Figura 1. Diseño del Cementerio Católico de Bucaramanga. (Enrique Quevedo e. a., pág. 132)

Para el año de 1853 el doctor José Ignacio Martínez intentó organizar una construcción que hiciera las veces de campo santo y cambiase la forma de enterrar los muertos, propuesta que se constituyó en una evidencia de los cambios sociales de la población. El doctor Martínez mandó a construir una capilla con el fin de:

"Depositación de los cuerpos y celebrar la misa el día de los difuntos [...] más tarde levantaron dos colgadizos a los costados de la capilla y debajo de ella se construyeron algunas bóvedas contra la pared. Las primeras que hubo quedaban a la entrada del lado de la calle". (García, 2000, pág. 15)

En 1853 ocurrió una novedad entre los habitantes Bucaramanga: la aparición de las bóvedas en el cementerio, como nueva forma de dar sepultura a los muertos. El uso de las bóvedas apareció como alternativa de entierro al ya existente que se hacía bajo tierra. Dicha práctica estuvo enmarcada en las posibilidades económicas y adquisitivas de las personas, pues como toda novedad, estas manejaban un precio alto que no podían pagar todos los habitantes y su práctica quedó restringida por un buen tiempo a las personas con capacidad económica para pagar el servicio.

Cuatro años más tarde se impartió una orden que prohibió el enterramiento de cadáveres en las iglesias, capillas, edificios o lugares no reconocidos como cementerios habilitados, (Luna, 2009, pág. 89) lo cual aumentó el empleo del lugar, pues era el único sitio destinado por la ley donde se podía dar cristiana sepultura a los muertos.

El Cementerio Católico tendría su primera intervención años más tarde. En el quinquenio 1865-1870 recibió algunas reformas en su interior y exterior debido a que la población de Bucaramanga creció. Entonces recibió reformas internas como el enladrillado, las paredes y la

organización de los jardines, a la vez que se nombró un conserje para el mantenimiento general de campo santo. (García, 2000, pág. 244)

Muchas obras sobrevinieron a las ya citadas, las cuales expresan el cambio en la percepción de la sociedad respecto del cementerio, adquiriendo este una significancia muy distinta en comparación al lote de tierra mal cercado del primer cementerio. Vemos cómo un lote desordenado empezaba a cambiar su imagen conforme cambiaba la concepción de lo bello y lo estético de la época. Cabe señalar que la mayoría de intervenciones hechas en la estructura física del cementerio fueron realizadas por parte del gobierno y que en casos especiales, la élite hizo aportes para esta actividad. (Luna, 2009, pág. 10). Las adecuaciones tenían como objetivo prestar un servicio óptimo. Con el transcurso del tiempo, el progreso del tejido urbanístico permitió que la gente se asentara muy cerca al cementerio, a tal punto que el lugar donde se situaron estas familias fue reconocido como el barrio del cementerio o del hospital.

Las obras continuaron con la construcción de la iglesia conjunta al cementerio. El cronista José Joaquín García (2000) cuenta cuales fueron los aportes al cementerio realizados en el periodo radical, cuando volvió a ser el cementerio propiedad del Estado: el gobierno impulsó el mejoramiento del cementerio el cual unos años atrás más exactamente en el periodo radical fue bien público y no del clero, "Se repararon las paredes de la fachada, se enladrilló el patio principal, se arregló una avenida interna con sauces, mirtos y rosales para hacer el control nuevamente de la iglesia, se inicia la construcción de una capilla para el cementerio".

El deseo del doctor José Ignacio Martínez de construir una capilla para el cementerio se cumplió en 1893 cuando se terminó la Capilla del Cementerio Católico cuyas características de cimentación fueron muy sencillas: tenía una sola nave y un corredor con varias puertas. Paralela a

esta obra se instaló en el cementerio una verja de hierro cambiando así las características arquitectónicas del lugar. Según Carlos Espinosa, estas obras hechas en la iglesia y en el cementerio, vistas en su totalidad, ofrecieron mayor comodidad a los bumanguenses y embellecieron el entorno urbano de esos barrios. La iglesia duró en pie tan sólo seis años, pues su primera estructura fue demolida en 1889. Ese mismo año se inició la construcción de la nueva capilla esta vez con advocación a las ánimas del purgatorio.

“A diferencia de la primera edificación, esta obra era amplia, ventilada y construida con materiales más resistentes. La obra empezó con la bendición de la primera piedra el 30 de mayo de 1889, siendo cura José Uribe, y se inauguró a finales de 1894” (Espinosa, 1996, págs. 194-197).

El embellecimiento aplicado sobre el cementerio, la iglesia y la intervenciones hechas al hospital con el mismo fin, permitieron que el



Figura 2. Cementerio Católico de Bucaramanga (Gavassa, 2012).

cemeterio fuese concebido más allá del lugar donde se enterraba a los muertos, pues para la época este se convirtió en un lugar de sociabilidad en donde la gente se reunía a dar un paseo gracias a su buen estado y lo bello que percibían el lugar. Después de visitar a un ser querido, la gente paseaba observando sus jardines y disfrutando la tranquilidad en el ambiente, como lo recuerda Espinel:

Es por eso que las reformas materiales están influidas por el interés de responder a las exigencias estéticas de la época, donde lo ornamental era una mezcla de lo "bonito" o "bello" y lo "higiénico" o "saludable". Ciertamente este lugar, donde regularmente se daban cita los ricos y los pobres para visitar a sus muertos, se había convertido en un Lugar para el encuentro o los paseos tradicionales de los bumanguenses, constituyéndose en uno de los pocos espacios públicos que ofrecía la ciudad a finales del siglo XIX. (Luna, 2009, pág. 101).

En este cementerio podemos observar cómo la población se encargó de arreglar y embellecer el lugar buscando que ese sitio de sociabilidad siempre estuviera bien presentado. Tal situación permite ver que la sociedad de la época dio a su cementerio la importancia que merecía, y por esto se veían frecuentemente allí “respetables señoras y dignísimas señoritas cultivando con delicado esmero las flores que rodean las tumbas, consagrando especial cuidado a los sitios donde descansan sus finados miembros”. (Revista El eco, 1984, pág. 3).

Para la segunda década del siglo XIX, el cementerio perdería su capacidad de convocatoria como *Lugar* de sociabilidad debido al crecimiento en el tejido urbano y la aparición de nuevos espacios destinados para tal fin como parques y algunos clubes en la ciudad, los cuales pasaron a ser preferidos como espacios de sociabilidad. La tercera década del siglo XX y en adelante significó para el cementerio quedar un poco olvidado como *Lugar de sociabilidad* tal cual como sucedió con algunos de los lugares ubicados muy cerca al área fundacional y ello debido al crecimiento de la traza urbana. También aportó a ese olvido la creación de nuevos cementerios y hoy día el cementerio no tiene las mismas características que alguna vez tuvo y se volvió lo que fue en un principio, un lugar donde la gente deposita sus muertos, perdiendo ese carácter de convocatoria para que la ciudadanía pasara un rato de convivencia en sus instalaciones.

### Cementerio Universal

Si bien este ya no existe, su recuerdo hace parte de la memoria de la ciudad como también lo hace el Cementerio Católico. Se hablará de este cementerio en el escrito como una forma de reconocer su importancia histórica y arquitectónica en nuestra ciudad y dejando constancia que entre sus bóvedas se encontraba

la historia de la otra cara de la ciudad, de la que muchas veces se quiso omitir por razones meramente morales, pero lo cierto es que existió.

No se ha esclarecido la fecha exacta en la cual se creó el cementerio Universal. Algunos autores como Carlos Humberto Espinosa dicen que ocurrió entre los años de 1886 y 1890, (Espinosa, 1996, pág. 193), otros como (Valderrama, 1947) plantean que la creación del cementerio fue mucho más tardía. Idea de crearlo surgió en 1911 pero se construyó en 1912. En esta investigación se optará por la fecha proporcionada por Valderrama porque parece la más acertada tomando en cuenta que dicha fecha que se asemeja a la planteada por los masones, los cuales tuvieron mucha incidencia cuando se creó el cementerio. (Prada, 2008) Sobre este cementerio hay que decir anticipadamente que la idea de construirlo salió de la gran mayoría de extranjeros residentes en Bucaramanga, quienes no pertenecían a la región católica. Se llamó el Cementerio Universal y se ubicó en la misma calle del Cementerio Católico.

La razón principal para crear el cementerio devino de la posición de la Iglesia Católica que, desde 1886, prohibía que las personas de credos diferentes fuesen enterradas en el Cementerio Católico. En 1911 la Iglesia le negó la posibilidad de darle sepultura a la madre del liberal Estanislao Arciniegas en el cementerio católico lo que al parecer derivó en la idea de construir el cementerio (El Tiempo, 1992). Las personas que pensaron e hicieron realidad este lugar fueron Estanislao Arciniegas, Luis Francisco González y Jesús Novoa Ruiz quien era un reconocido comerciante de madera. Ellos se convirtieron en los encargados de realizar una colecta que reunió una suma de 800 pesos, para comprarle el terreno a Michael Hermann Trebert y su esposa María Orozco de Trebert en 1911. (protocolos de compra venta de tierra., 1911). El terreno comprado medía 8000 metros cuadrados, el cual hacía parte terreno conocido como San Miguel. Sobre dicho

terreno también se encontraban construidos el Cementerio Católico y el Hospital San Juan de Dios.

A la parte física del Cementerio Universal no se le hicieron grandes modificaciones durante su historia, salvo la intervención arquitectónica ocurrida en 1926 cuando Apolinar Pineda y Vicente Roberto Cadena obsequiaron la verja de hierro que costó seis mil pesos y se adquirió con el objetivo de encerrar el lugar.

Este cementerio albergó toda clase de personas y familias de la sociedad bumanguesa excepto católicos y las personas que estaban enterradas en ese lugar generalmente: eran ateos, no eran del partido conservador, habían contraído matrimonio por lo civil, habían cometido suicidio, por último, personas a quienes por sus actuaciones y sus labores en vida, la Iglesia Católica no les permitía ser enterrados en el Cementerio Católico, como las prostitutas de la época.

Los primeros usuarios del Cementerio Universal empezaron a llegar tan sólo unos meses más tarde de haber terminado su construcción. El primero fue un joven de apellido Cadena. El segundo cuerpo enterrado en el lugar correspondió al niño Carlos Arturo Novoa, muerto el 22 de abril de 1912 (Valderrama, 1947, pág. 767). Con estos dos entierros empezó a ser utilizado el cementerio durante los 98 años siguientes. En el Cementerio Universal reposó el cuerpo del señor Jesús Novoa uno de sus creadores. También el General Pedro Rodríguez, el compositor musical Alejandro Villalobos, y según *Vanguardia Liberal* allí fue enterrada Nubia Ofir Ríos. Prostituta pereirana a la que muchos le atribuyen milagros (Reyes, 2010). Aparentemente se suicidó. Su tumba fue la más visitada del cementerio, y uno de los últimos cuerpos enterrados en el Cementerio Universal fue el del escultor Carlos Gómez Castro quien a sus 87 años fue sepultado el 10 de junio de 1996. Si bien es cierto que el cementerio prestó sus servicios hasta el 2004, fecha del entierro en el

lugar del último cuerpo, para la época del entierro de Gómez Castro (uno de los escultores más importantes del departamento de Santander) el cementerio ya había perdido acogida y la cantidad de usuarios ya no era la misma por razones que se explicarán más adelante.

En una entrevista realizada a Alfredo Cifuentes Lozada quien administró el Cementerio Universal durante 36 años hasta su demolición, él dejó constancia de la pobre acogida del cementerio a partir de la última década del siglo XX con respecto a inhumaciones en el lugar. Según el administrador, el cementerio "está abandonado desde 1993 cuando dijeron que por aquí iba a pasar una avenida la gente se asustó y dejó de utilizar los servicios del cementerio que estaban más o menos por el orden de unos quince o veinte entierros mensuales, hasta que a lo último solamente se enterraban veinte a veinticinco personas al año". (Cifuentes, 2005)

Según Cifuentes el cementerio recibió a su huésped final en 2004. Este sería el último que entró a conformar la lista de los restos de más de 2.800 personas que fueron sepultados allí durante los 98 años de servicio del cementerio. (Quintero, 2010) Estas personas se encontraban repartidas entre: fosas comunes, osario por nombres, osarios por familias y sepultura en tierra. El miércoles 17 de febrero de 2010, la Alcaldía dio un ultimátum de quince días hábiles a los familiares de las personas enterradas para reclamar los restos y para que los trasladaran a un nuevo lugar, pero solo hasta abril, un par de meses terminaba la exhumación de los últimos cadáveres que aún quedaban en el cementerio, para empezar a preparar los terrenos para dar paso al viaducto de la novena que cruza gran parte de la Bucaramanga en sentido norte sur.

### Conclusiones

Después de realizar este breve recorrido histórico sobre esos dos lugares, podemos decir que el

Cementerio Católico o Central de Bucaramanga además de cumplir la función para la cual fue construido, el cementerio fue actor y testigo del crecimiento poblacional porque ha acompañado activamente el proceso urbanístico de Bucaramanga desde 1800 no sólo en el centro (área de la investigación), sino prácticamente en toda el área metropolitana. Además porque en este lugar se ven reflejados aportes de la memoria colectiva que representaron el pensamiento del hombre en la sociedad en diferentes épocas. Este cementerio cambió y no sólo en su estructura sino también en función de la transformación de las costumbres con relación a la muerte y su culto en la sociedad. También se evidenciaron cambios en los usos asignados por parte de la población bumanguesa.

Se puede pensar que el cementerio no sólo fue el lugar donde se enterraba a los muertos, o un espacio de sociabilidad, sino que además se volvió un referente espacial, pues el territorio donde se encontraba ubicado fue reconocido como el Barrio del Cementerio (Luna, 2009, pág. 10). Lo anterior permite ver al cementerio como *Lugar* en base a su valor histórico y simbólico, en donde las personas realizaron actividades en sociedad, producto de la interacción. Si bien hoy día la capacidad de convocatoria del cementerio como *Lugar* de sociabilidad es mínima, no hay que olvidar que el cementerio es un *Lugar de Memoria* porque en sus tumbas se encuentran diferentes testimonios históricos y culturales de diferentes épocas que permiten observar cómo fue y es el culto dado a la muerte durante gran parte de la historia de la ciudad.

Por su parte, el ya derrumbado Cementerio Universal de Bucaramanga, más allá de los personajes que pudieron estar enterrados en este lugar, es interesante ver el cementerio en conjunto, desde los N.N. hasta aquellos personajes reconocidos y enunciados unas páginas atrás. Sin duda alguna, este cementerio fue el reflejo arquitectónico de la discriminación y el rechazo

por parte de la Iglesia, a los que fueron sometidos en la ciudad los habitantes no pertenecientes a la religión católica, así como lo fue la denominación por parte de los curas para el cementerio. *El cementerio de los perros, de los perros liberales.*

### Referencias

- Protocolos de compra venta de tierra. (1911). protocolo de compra venta, escritura pública N° 1515 de 1911. Bucaramanga, Santander, Colombia.
- Arango, S. (1989). Historia de la arquitectura en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Auge, M. (2000). Los No-Lugares. Espacios del Anonimato. Barcelona: GEDISA 2000.
- Cifuentes, a. (octubre de 2005). (c. comunal, Entrevistador)
- El Tiempo, p. (13 de marzo de 1992). a los muertos les llegó el predial. el tiempo, pág. 1.
- Enrique Quevedo, e. a.
- Enrique Quevedo, G.P (2008). Historia de la Medicina en Colombia. Tomo II. De la Medicina Ilustrada a la Medicina Anatómico-clínica (1782-1865. Bogotá. Ediciones Tecnoquímicas.
- Espinosa, c. (1996). Crecimiento urbanístico de Bucaramanga. 1850-1900. Bucaramanga.
- García, J.J. (2000). Crónicas de Bucaramanga. Bucaramanga: SIC. tercera edición.
- Gavassa, F. (08 de 05 de 2012). <http://www.skyscrapercity.com/>. Obtenido de <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=798316&page=14>>
- Giedelmann, M. &. (2012). "La necrópolis de los "perros": Crónicas del Cementerio Universal de Bucaramanga, Santander". ACHSC, Vol. 39, N° 2., 217-238.
- Luna, J. S. (2009). Trabajo de grado no editado para obtener el título de historiador. Bucaramanga.
- Nora, P. (2008). Los Lugares de Memoria. Montevideo: Uruguay.

Pérez Pinzón, L.R. (2010). "Historiar la muerte. I. Representaciones historiográficas sobre la muerte en el nororiente de Colombia". Bucaramanga: División de publicaciones UIS.

Pérez Pinzón, L. R. (2010). Historiar la muerte: Representaciones historiográficas sobre la muerte en el nororiente de Colombia. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Prada, M. H. (septiembre de 2008). revista solidaridad masónica. Recuperado el 02 de febrero de 2011, de URL: [http://revistasolidaridad.blogspot.com/2008/09/galeria-mario-hernandez-prada\\_21.html](http://revistasolidaridad.blogspot.com/2008/09/galeria-mario-hernandez-prada_21.html) >

protocolos de compra venta de tierra. (1911). protocolo de compra venta, escritura pública No 1515 de 1911. Bucaramanga, Santander, Colombia.

Quintero, F.L. (20 de marzo de 2010). Cementerio de Bucaramanga. El Tiempo, pág. 8.

Repetto., L. O. (20 de 01 de 2011). <http://www.museodebogota.gov.co>. Recuperado el 10 de marzo de 2012, de [http://www.museodebogota.gov.co/descargas/publicaciones/pdf/del\\_cementerio.pdf](http://www.museodebogota.gov.co/descargas/publicaciones/pdf/del_cementerio.pdf)

Revista El eco, d. (1984). efemérides. Revista el Eco en Santander. Año IV, N°112. Bucaramanga. 45.

Reyes, e. (7 de marzo de 2010). los muertos del Universal. vanguardia liberal, pág. 3a.

Valderrama, E. (1947). Real de Minas de Bucaramanga. Bucaramanga: imprenta del departamento.



Miguel Ángel Gelvez  
por Cristian Velásquez

## 'American Beauty': North American Changing Ideals of Masculinity

### Resumen

Los prototipos de masculinidad son una parte fundamental de la identidad nacional estadounidense, así como de sus mitos fundacionales. Como consecuencia, los estudios de género y de masculinidad son una disciplina esencial para comprender la cultura norteamericana. En este artículo he intentado comprobar si el ideal de masculinidad estadounidense ha sufrido algún cambio a lo largo del tiempo. Teniendo en cuenta que los productos de ficción y los medios de comunicación tienden a reflejar los ideales de cada cultura, he analizado la película *American Beauty* (Cohen, Jinks & Mendes, 1999). Creo que esta película podría reflejar algunos de los cambios socioculturales que Estados Unidos experimentó al entrar en siglo XXI, y que algunos de sus personajes encarnan los ideales de masculinidad norteamericanos -ya sea en su forma original o en una forma evolucionada-. Este análisis nos permitirá discernir si los ideales de masculinidad norteamericanos son invariables, y, en caso contrario, averiguar en qué aspectos pueden haber evolucionado.

**Palabras claves:** Estudios culturales, Estudios de género, Masculinidad, EE.UU., Análisis de cine.

### Abstract

Masculine archetypes have defined the United States' national identity and foundational myths. For this reason, gender and men's studies are fundamental to understanding basic North American culture. In this article I have explored whether the ideal of masculinity in the U.S. has undergone any changes throughout time. In order to do so, and considering that fiction and media objects tend to display sociocultural ideals, I have examined the motion picture *American Beauty* (Cohen, Jinks & Mendes, 1999). I believe that this film might reflect sociocultural changes in the U.S. at the turn of the Twenty-First Century and that several of its characters might embody North American ideals about masculinity -either in its original or in an evolved form-. Such an analysis will help us to determine whether North American ideals of masculinity are constant or variable, and, if variable, to determine in which aspects these might have evolved.

**Keywords:** Cultural studies, Gender studies, Masculinity, U.S., Film analysis.

**Artículo:** Recibido en junio 2013 y aprobado en octubre 2013

**Autor:** Eduardo Sierra Alonso. Estudiante de Grado en Lenguas Modernas y Traducción en la Universidad de Alcalá de Henares y de Licenciatura en Derecho en la Universidad CEU San Pablo. Ha sido becario del Ministerio de Asuntos Exteriores del Japón (2006) y del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD, 2013).

## 'American Beauty': North American Changing Ideals of Masculinity

### Eduardo Sierra Alonso

"If manliness be in his heart / He noble birth may claim" (Douglass, 1872). Masculinity ideals have traditionally had a central role in the construction of the national identity of the United States of America. In this article I will seek the origins of the ideal of masculinity in the U.S. and explore whether this ideal has undergone any changes.

In order to do so, I will examine the motion picture *American Beauty* (Cohen, Jinks & Mendes, 1999), which might reflect sociocultural changes in the U.S. at the turn of the Twenty-First Century. I cannot guarantee that the image portrayed in the film corresponds to reality, but since our aim in this article is not only to describe social behaviour as it occurs in reality, but also the ideas of a particular society, I consider this film to be relevant for our work. Nevertheless, certain authors believe that men's social behaviour is influenced "by common-sense beliefs about and fantasies of masculinity" (MacKinnon, 2003, p. 15).

As a side note, I must clarify that, for a matter of legibility and style, I will sometimes be using the terms 'North America' and 'North American' so as to refer to the country known as the United States of America.

Most authors trace the North American ideal of masculinity back to a mythical prototype of man known as the 'self-made man'. According to sociologist Michael Kimmel (2004c), the self-made man is a free, diligent entrepreneur, willing

to escalate in the social ladder after breaking loose from "European feudal notions of fixed statuses", and therefore the creator of his own destiny (2004c, pp. 702-703).

This ideal model probably became popular in the nineteenth century. As soon as in 1832, U.S. politicians described their people as "a nation of self-made men". Shortly afterwards, Alexis de Tocqueville described North Americans in a similar fashion, and in 1844, Reverend Calvin Colton defined the U.S. as "a country where men start from a humble origin and from small beginnings gradually rise in the world, as the reward of merit and industry" (Kimmel, 2004c, pp. 702-703).

Throughout time, the ideas of masculinity, struggle and progress would unify under the model of the self-made man. Kimmel (2004c) claims today that this prototype defined "the American ideal of masculinity" -Kimmel uses the word "American" so as to refer to the U.S.- (p. 702), and in fact back in the mid-nineteenth century, U.S. social reformer Frederick Douglass (1872) described it as "a particular type of manhood". Self-made men were, as stated by Douglass, those who "under peculiar difficulties and without the ordinary help of favoring circumstances" attained "knowledge, usefulness, power and position" -although Douglass himself admitted that full individual independence was unachievable and impractical-. For this reason,

manhood was to be earned and demonstrated, and the place to do so would often be the workplace (Kimmel, 2004c, p. 703).

In the late nineteenth century, the self-made man ideal would become associated with the U.S. frontier. Frederick Jackson Turner (1921) described the frontiersman as “a self-made man” characterised by freedom, nonconformity, a desire of social change, and especially, by a rupture with European conventions (para. 213; para. 271). Over history, the frontiersman was reborn as a mythical figure associated to manliness. As a result, President Theodore Roosevelt would promote it as a model of “vigorous manhood” and identify it with the outdoors, sports, and warfare (Kimmel, 2004b, p. 326).

By the mid-twentieth century, the frontiersman was probably perceived as a powerfully masculine man, since several North American films and cultural objects depicted him as such. Performers John Wayne and Clint Eastwood are well known for their contributions to the North American myth of masculinity (MacKinnon, 2003, p. 42; Gabbard, 2004, p. 819). In fact, the Western film genre seemed to celebrate a time and place where manliness was an exemplary value (MacKinnon, 2003, p. 42). Simultaneously, an advertising icon known as The Marlboro Man appeared in the media. The Marlboro Man was often shown performing “activities associated with the Wild West and the early frontier days”, and as a result became one of the leading symbols of masculinity in the U.S. (Carroll, 2004, p. 499).

But, as MacKinnon (2003) claims, gender ideals change with the course of history (p. 3). In the late 1990s, Alan Ball wrote the script of *American Beauty* (Cohen, Jinks & Mendes, 1999). I believe that this film might describe the ideals of middle-class North America of the time. The plot narrates the last year in the life of Lester Burnham, a white-collar, frustrated, middle-aged male, who lives in a middle-class suburban area with his wife and daughter. Secondary characters

include: a U.S. Marine Corps colonel, his introvert son, and a gay couple who lives next door. Some of these characters, I suspect, embody North American changing ideals about masculinity. For this reason, I will analyse them in search of such values.

With regards to the leading character, I found that Lester Burnham represented North American values of masculinity in a rather controversial manner. Halfway through the film, due to a combination of increasing frustration and a refusal to be humiliated, Lester quits from his job and chooses to work at a fast-food establishment. This resignation implies and avoidance of struggle and could prompt downward mobility -in spite of his severance pay-. For such reasons, I believe that his attitude is inconsistent with the self-made man ideal, which proclaims that men should strive for upward mobility (Kimmel, 2004c, pp. 702-703; Douglass, 1872, pp. 6-7).

On the other hand, Lester's shift from a white-collar job to a lower-wage one fits the frontiersman ideal, which links manhood to “freedom of the individual to seek his own” (Turner, 1921, para. 213). His decision could be thus understood as a rupture from convention, so as to pursue a life of freedom and opportunities. As a matter of fact, Lester explains that he had worked at a fast-food establishment in the past, and speaks of this time as one when his “whole life was ahead” of him. At any rate, his resignation is a clear refusal to be subjugated by his boss. Such a refusal to submission could be read as an expression of manliness.

Everything considered, I found that Lester's behaviour throughout the film represent long-established ideals about masculinity. Halfway through the film, Lester acquires a vigorous-looking muscle car. Cars, according to Hardin (2004), have a “long-standing association in the American vernacular with male sexuality” (p. 5). In the second place, he engages in weight lifting -

so as to develop his muscularity-, an activity that has been interpreted as a revision of the self-made man concept (Kimmel, 2004c, p. 703). At the same time, he partakes in athletic activities, traditionally associated to men in the U.S. (Davis, 2002; MacKinnon, 2003, pp. 101-102). And lastly, he picks beer as his drink of choice, defined by Capraro (2004) as the “quintessentially American drink” (p. 73). With regards to his use of recreational drugs, I could not ascertain whether this fits North American masculinity ideals or not, but it could easily constitute a rupture from chains and conventions, an idea which self-made men and frontiersmen stood for.

As for Lester's vintage muscle car, I presume that this is a symbol of masculinity in the U.S. Certain authors have noted that the advertising industry updated the frontiersman image by turning his horse into a car (MacKinnon, 2003, pp. 95-96, 99). At the same time, Lester's car seems to have a vigorous design and a powerful engine, which suggest potency and strength. And probably by chance, the car happens to be built by Pontiac, an automobile brand which used frontiersmen motifs in its advertising campaigns of the 1980s (MacKinnon, 2003, p. 96).

With regards to Lester's relationship with the female high-school student, I am uncertain about how to read this behaviour. Male potency, female objectification and sexual desire are distinctive elements of the ideal of masculinity (MacKinnon, 2003, pp. 13-14). But even so, his conduct is inconsistent with family values in the U.S. However, at the time of this story President Clinton's extra-marital affair was an already known scandal, which makes us wonder whether it had any impression on this particular film.

I suspect that female ideals in the U.S. have evolved, and as a result, embodied archetypal values of masculinity at the time of this film, 1999. Lester's wife's character, Carol, is portrayed as a determined, ambitious realtor, who has made her way up the social ladder. More particularly,

she has done so in a patriarchal society, where men traditionally held the 'breadwinner' status. Such a portrayal indicates: 1) that the self-made man ideal has diversified and brought about a “self-made woman” variant; and 2) that the breadwinner role is no longer exclusive to male individuals in the U.S. Respecting this, statistics have shown that the share of mothers who are breadwinners in the United States increased from an 11.7% in 1967 to a 41.4% in 2009, and that that of co-breadwinner mothers escalated from a 27.7% to a 63.9% (Glynn, 2012). According to MacKinnon (2003), males lost their breadwinner status as technology advances gradually replaced male-potency skills in the workplace and traditional masculinity was critiqued by feminism (p. 62).

As a result of women sharing the breadwinner status, I feel inclined to think that the cultural tendency for males to dominate females has diminished nationwide. Apparently, Lester's wife, Carol, refuses to take a submissive role in her marriage. When the Burnhams ride in their car, it is Carol who sits in the driver's seat. Halfway through the film, Carol sings Bobby Darin's *Don't Rain on my Parade* emphatically: “Don't tell me not to fly, I've simply got to / . . . Nobody, I said nobody / Nobody had better rain on my parade” (Merrill & Styne, 1964). Most remarkably, she purchases a fire gun, an instrument which could place her in the dominant side of any power relation. Lastly, towards the end of the film Carol repeats the following mantra, which might express her resistance to submission: “I refuse to be a victim / I refuse to be a victim / I refuse to be a victim . . .”.

As for the secondary characters, I found that some of them embodied masculinity ideals in a somehow peculiar manner. Colonel Fitts is a strict, homophobic military, who preaches systematic order and discipline. His military profession might lure us into identifying him with North American values, and in fact, his

advocacy of discipline can remind us of Douglass' self-made man. Yet, aside from discipline, Col. Fitts never mentions any of the prototypical qualities of the U.S. ideal of masculinity. And, even though Douglass (1872) referred to the idea of order in his speeches, he only seemed to conceive it as a path to upward mobility: "But another element of the secret of success demands a word [sic.]. That element is order, systematic endeavor". In the end, Col. Fitts' nearly authoritarian behaviour seems mostly incompatible with the ideal of freedom from servitude personified by frontiersmen (Turner, 1921, para. 22).

Nonetheless, I noticed a particular feature of this character which reveals masculinity ideals in North America: homophobia, which, according to Kimmel (2004a), has shaped the U.S. definition of manhood for around two centuries (pp. 147, 150-151). Kimmel (2004a) describes 'homophobia' as a fear that makes men "ashamed" of not being as manly as they pretend to be (p. 147), and as a matter of fact, Col. Fitts talks to his son about shame and humiliation several times throughout the film. This is not not incidental, since he is deeply embarrassed about his sexual orientation -as revealed at the end of the film-. Eventually, Col. Fitts' sexual orientation suggests that discipline and strictness have been a mask for his gay identity.

I also found that a new ideal of a softer masculinity might have spread across the U.S. Col. Fitts' son, Ricky, is a strange young man with a tender appreciation for beauty. He creates a bond with Lester's daughter, Jane, but instead of doing so by showing potency skills and sexual desire, he simply adopts an introvert and somehow gentle behaviour. In terms of sexism, their relationship seems like a rather equal one: none of the parties behaves in a dominant way. On this account, I believe that Ricky's character represents new softened ideals about masculinity.

On this subject, soft masculinity, U.S. masculinity studies have observed a 'new man' archetype in the U.S. media since the 1970s. Softer masculinities were exemplified by actor Alan Alda in the long-running television series *M\*A\*S\*H\** (1972-1983) (Diffrient, 2004, pp. 19-21). Frequently, the so-called 'new man' attempts to establish non-dominant relationships with women and to avoid female objectification (MacKinnon, 2003, pp. 13-15). But whereas MacKinnon describes the "new man" as a "middle-class professional . . . usually between mid-twenties and early forties" (2003, p. 13), our character here, Ricky, is a teenage, middle-class high school student. And I should nevertheless mention that for some authors the "new man" is simply an artefact of mass media, since these are "faced with the problem of how to sell 'soft' products and lifestyles to men" (McKay, Mikosza & Hutchins, 2005, p. 281).

With regards to gay masculinities, I found that these have become more visible in North American culture. Secondary characters in the film include a gay couple that lives next door to the Burnhams. This means that, out of three households shown in the film, at least one of them -and possibly another one as well- is home to gay masculinities. From the 1990s onwards, the portrayal of gay identities rose notably in the U.S. media and fiction. Several authors allude to fictional television series such as *Ellen* (1994-1998) and *Will & Grace* (1998-2006) as primary examples (Kanter, 2012, p. 14; MacKinnon, 2003, p. 78). And, although I could not find a specific explanation for this increasing exposure in the media, according to Kanter (2012), "many saw this growing trend as an increasing acceptance and appreciation for the GLBT community" (p. 7).

At any rate, I was most surprised to find that only a small percentage of people declare themselves gay in the U.S. According to 2012 statistics, only 3.3% of men said yes "when asked if they identify as lesbian, gay, bisexual, or transgender"

(Gates & Newport, 2012). Similarly, a survey published in 2011 found that only an estimate 3.5% of adults in the U.S. would identify as lesbian, gay or bisexual (Gates, 2011). I would not assert, however, how accurate these statistics are.

To conclude: by examining a North American contemporary work of fiction, I have found that, throughout time, North American cultural ideals about masculinity have possibly evolved, mixed and diversified. I have reasons to believe that this construct, which is rooted in the United States' foundational myths, is not static. Although the work of fiction I have analysed might not describe the reality of the North American society in a faithful manner, I am certain that masculine narratives will alter if society does, and that masculinity will remain central to North American fiction.

## References

- Capraro, R. L. (2004). Beer. In M. Kimmel & A. Aronson (Eds.), *Men & Masculinities : a social, cultural, and historical encyclopedia* (Vol. 1, p. 73). Santa Barbara: ABC-Clio.
- Carroll, M. E. (2004). Marlboro Man. In M. Kimmel & A. Aronson (Eds.), *Men & Masculinities : a social, cultural, and historical encyclopedia* (Vol. 2, p. 499). Santa Barbara: ABC-Clio.
- Cohen, B., & Jinks, D. (Producers), & Mendes, S. (Director). (1999). *American Beauty* [Motion picture]. United States: DreamWorks Pictures.
- Davis, R. G. (2002). Understanding Manhood in America: The Elusive Quest for the Ideal in Masculinity. *Heredom*, 10. Retrieved from <http://204.3.136.66/web/heredom-files/volume10/davis.pdf>
- Diffrient, D.S. (2004). Alda, Alan. In M. Kimmel & A. Aronson (Eds.), *Men & Masculinities: a social, cultural, and historical encyclopedia* (Vol. 1, pp. 18-21). Santa Barbara: ABC-Clio.
- Douglass, F. (1872). Self-Made Men. Retrieved from <http://www.monadnock.net/douglass/self-made-men.html>
- Gabbard, K. (2004). Wayne, John [Marion Morrison] (1907-1979). In M. Kimmel & A. Aronson (Eds.), *Men & Masculinities : a social, cultural, and historical encyclopedia* (Vol. 2, pp. 819-22). Santa Barbara: ABC-Clio.
- Gates, G. J. (2011, April). *How many people are lesbian, gay, bisexual, and transgender?* Retrieved from The Williams Institute, UCLA School of Law: <http://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Gates-How-Many-People-LGBT-Apr-2011.pdf>
- Gates, G. J., & Newport, F. (2012, October 18). *Special Report: 3.4% of U.S. Adults Identify as LGBT*. Retrieved from <http://www.gallup.com/poll/158066/special-report-adults-identify-lgbt.aspx>
- Glynn, S. J. (2012, April). *The New Breadwinners: 2010 Update*. Retrieved from Center for American Progress: <http://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2012/04/pdf/breadwinners.pdf>
- Hardin, M. (2004). Action Televisions Series. In M. Kimmel & A. Aronson (Eds.), *Men & Masculinities : a social, cultural, and historical encyclopedia* (Vol. 1, pp. 4-5). Santa Barbara: ABC-Clio.
- Kanter, A. (2012, April). *An Analysis on the Influence of Fictional Gay Television Characters on the GLBT Community*. Retrieved from American University: <http://www.american.edu/soc/communication/upload/Annie-Kanter.pdf>
- Kimmel, M. (2004a). Masculinity as Homophobia. In M. L. Andersen, H. F. Taylor & K. A. Logio (Eds.), *Understanding Society: An Introductory Reader* (pp. 147-151). Wadsworth Publishing.
- Kimmel, M. (2004b). Frontier. In M. Kimmel & A. Aronson (Eds.), *Men & Masculinities : a social, cultural, and historical encyclopedia* (Vol. 1, pp. 325-326). Santa Barbara: ABC-Clio.

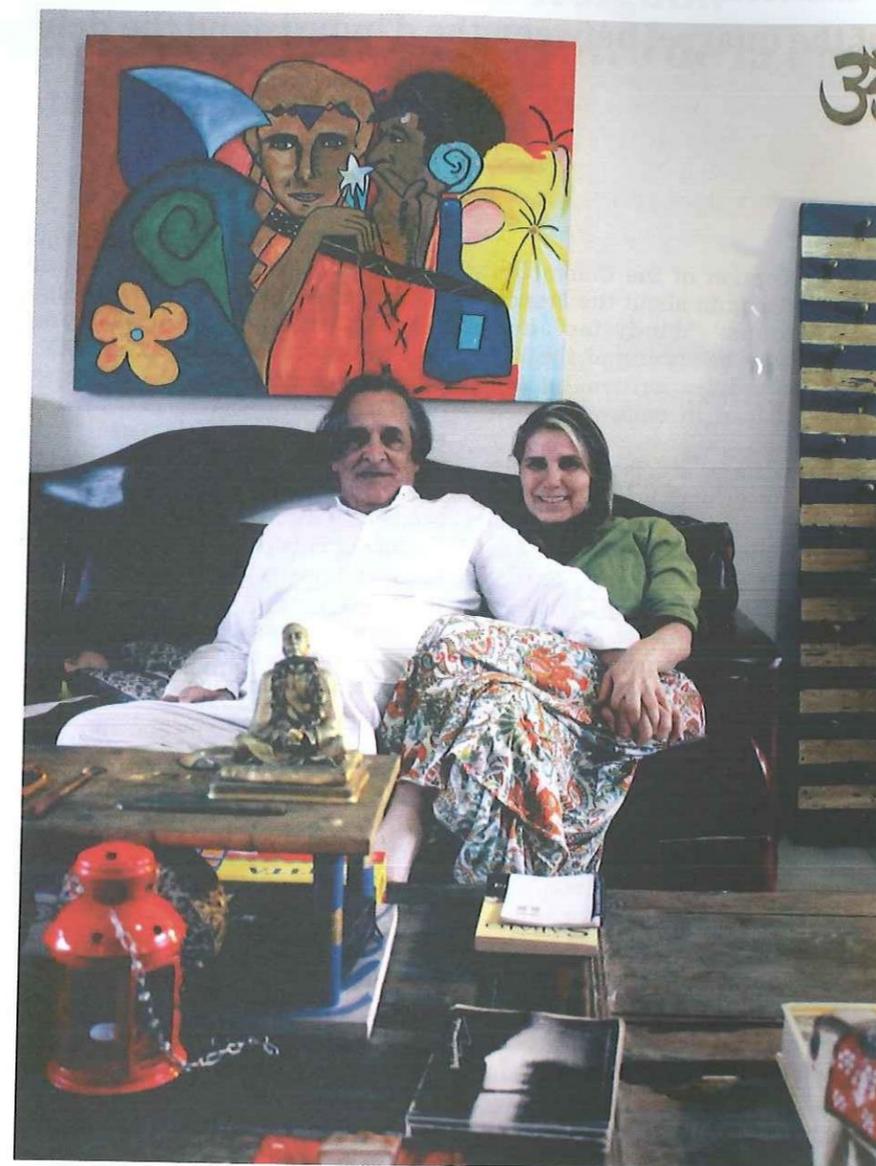
Kimmel, M. (2004c). Self-Made Man. In M. Kimmel & A. Aronson (Eds.), *Men & Masculinities : a social, cultural, and historical encyclopedia* (Vol. 2, pp. 702-703). Santa Barbara: ABC-Clio.

McKay, J., Mikosza, J., & Hutchins, B (2005). Gentlemen, the Lunchbox Has Landed. In M. S. Kimmel, J. Hearn & R. W. Connell (Eds.), *Handbook of Studies on Men & Masculinities* (pp. 270-289). California: Sage Publications.

MacKinnon, K. (2003). *Representing Men: Maleness and Masculinity in the Media*. London: Arnold.

Merrill, B., & Styne, J. (1964). Don't Rain on My Parade [Recorded by Bobby Darin]. On *The Very Best Of Bobby Darin* [CD]. Warner.

Turner, F. J. (1921). The Frontier in American History. 1921. Retrieved from <http://www.gutenberg.org/files/22994/22994-h/22994-h.htm>



Pablus Gallinazo y Tita Pulido  
por Andrea Naranjo

## The disciple: Guillermo Uribe Holguín: a colombian composer at the heart of the quarrel between the d'indystes and the debussysts

### Abstract

This research looks at perception of the Colombian composer Guillermo Uribe Holguín about the French quarrel between two groups: "d'indystes" and "debussysts", occurred at the beginning of the 20<sup>th</sup> century. We introduce the articles written by the composer, which were published in cultural French journals in the year 1909, and the answers given by some music critics. Most of these articles has never been studied by the literature, and however being essential in this quarrel. This work is placed in the context of European artistic and political atmosphere's impacts on Latin American art.

**Keywords:** Jean Marnold, Emile Vuillermoz, *Mercure de France*, *Le Courier Musical*, *Comoedia*, *L'Occident*, music criticism, press article, South America.

### Resumen

Esta investigación analiza la percepción del compositor colombiano Guillermo Uribe Holguín acerca de la querrela francesa entre d'indystas y debussysts, la cual tuvo lugar a comienzos del siglo XX. Presentamos los artículos escritos por el compositor, publicados en periódicos culturales franceses en el año de 1909, y las respuestas a estos por parte de algunos críticos musicales. La mayoría de estos artículos no han sido estudiados por la literatura especializada, a pesar de ser esenciales en tal polémica. El presente trabajo se sitúa en el marco de las influencias europeas en el arte latinoamericano.

**Palabras claves:** Jean Marnold, Emile Vuillermoz, *Mercure de France*, *Le Courier Musical*, *Comoedia*, *L'Occident*, crítica musical, artículo de prensa, América del Sur.

**Artículo:** Recibido en junio 2013 y aprobado en octubre 2013

**Autor:** Jairo Alonso Coronado Vargas. Maestro en Música de la Universidad Autónoma de Bucaramanga en la especialidad de Flauta Traversa. Actualmente termina la Maestría en Musicología en la Université Paris-Sorbonne, en donde realiza un trabajo investigativo sobre las sinfonías de Guillermo Uribe Holguín.

**Correo electrónico:** jairocoronado@gmail.com

## El discípulo: Guillermo Uribe Holguín, compositor colombiano en el centro de la querrela entre d'indystas y debussysts

Jairo Alonso Coronado Vargas

### Introducción

A comienzos del siglo XX, el medio musical francés se encuentra dividido en dos grupos distintos, uno conservador y otro innovador; cada uno con un guía espiritual y un batallón de seguidores. "Después de haber luchado en contra del arte extranjero, ahora la lucha es entre artistas franceses, entre las dos corrientes musicales más avanzadas: la Schola Cantorum y los independientes, cuyo máximo exponente es Claude Debussy" (Goubault, 1984, p. 86). De esta forma, durante quince años va a llevarse a cabo la querrela entre d'indystas y debussysts (Michel, 2000), y que teniendo como punto de partida la creación de la ópera, *Pelléas et Mélisande* de Debussy en 1902, va a interrogarse sobre la supremacía de la armonía y del contrapunto en la escritura musical. ¿Es más importante el contrapunto que la armonía (d'indystas), o por el contrario, la armonía que el contrapunto? (debussysts). Los jefes de los dos grupos, Claude Debussy y Vincent d'Indy, no van a involucrarse directamente en el conflicto; Debussy siempre se negó a hacer referencia al tema, incluso, al momento de hacer críticas sobre las obras de Vincent d'Indy, este último siempre salía bien librado. Cuando Debussy escribe sobre d'Indy, "usa ciertos giros diplomáticos casi inaparentes, utilizando palabras como 'honestidad', 'respeto' o 'expresión cristianamente caritativa'" (Lesure,

1987, p. 69). Por su parte, Vincent d'Indy, siendo director de orquesta, dirige a menudo las obras de Debussy y es uno de los primeros en apreciar la ópera *Pelléas*. Para d'Indy, esta querrela no tenía sentido, "le parecía estúpido que se disociara la armonía de la melodía y del ritmo, puesto que una melodía engendra su propio ritmo y de una escritura rítmica depende un cierto ritmo armónico" (Michel, 2000, p. 18).

El grupo de los debussysts está conformado por los jóvenes músicos graduados del Conservatorio y aquellos que adhieren al estilo de Debussy: compositores como Maurice Ravel, Florent Schmitt, Charles Koechlin, Alfredo Casella, y por supuesto algunos críticos musicales como Émile Vuillermoz y Louis Laloy. Los d'indystas por su parte, compuesto por los compositores graduados de la Schola Cantorum, fieles a las enseñanzas del "papá" César Franck, recibidas mediante la intercesión de Vincent d'Indy. "La influencia de César Franck fue primero moral antes que técnica. Franck dio a sus discípulos el ejemplo más noble y eficaz de todos: aprender a amar y respetar la música, servirla con devoción, rechazando todas las corrientes a la moda y el éxito fácil, la vanagloria y el dinero" (Michel, 2000, p. 100). Entre los adeptos a esta corriente, se destacan Déodat de Séverac, Joseph-Guy Ropartz, Isaac Albéniz, Joseph Canteloube o Joaquín Turina. Mirando la lista de nombres de los personajes que participan en esta

querella, el nombre de un colombiano nos llama la atención, Guillermo Uribe Holguín.

Considerado como uno de los más influyentes compositores colombianos del siglo XX, Guillermo Uribe Holguín (1880 - 1971) es un personaje central en las relaciones culturales franco-colombianas a comienzos de siglo. Su formación musical comienza en la Academia Nacional de Música de Bogotá, su ciudad natal, y en 1907 viaja a Francia para continuar sus estudios musicales; en París, recibe una sólida formación bajo la tutela de Vincent d'Indy en la Schola Cantorum. De esta manera, Uribe Holguín se convierte en el primer músico colombiano que realizó estudios de composición en una institución de prestigio internacional; más que una autoridad, Vincent d'Indy es un modelo para el joven compositor.

En su autobiografía *Vida de un músico colombiano* escrita en 1941, se describe, de forma breve, su participación en la querella entre d'indystas y debussystas, conduciéndolo a redactar varios artículos en respuesta a los ataques de dos de los más influyentes críticos musicales de la época, Jean Marnold y Émile Vuillermoz:

Más quise también ensayarme como polemista en el lejano país donde me hallaba y al efecto ocurrome escribir para el *Mercure de France* una contestación a un injusto y apasionado artículo de Jean Marnold, el crítico musical de esa afamada revista. Mi nombre desconocido debió producir un efecto explosivo en ciertos círculos, porque fue lo cierto que desató una tormenta... La polémica tomó cuerpo y vieron la luz pública mis réplicas en *Le Courrier Musical*, *Comoedia* y *L'Occident* (Uribe Holguín, 1941, p. 73).

Dichos artículos no han sido todavía incluidos en el catálogo del compositor, y de su

lado el musicólogo francés Fabien Michel en sus trabajos sobre el tema, logró encontrar los dos primeros artículos relativos a la querella firmados por Uribe Holguín, titulados "Pro Scholá" y "Tribuna Libre, La Schola et le Conservatoire", publicados en el *Mercure de France* y *Le Courrier Musical* en 1909. De esta manera, faltaba entonces encontrar los otros artículos de esta polémica, analizarlos y presentarlos.

Guillermo Uribe Holguín llega a París en 1907; al año siguiente, comienza a estudiar en la Schola Cantorum en la clase de violín de Armand Parent y de composición de Vincent d'Indy. 1909 es el año que marca su éxito musical parisino con la composición de la *Sonata para violín y piano* op. 7 y su participación en la prensa escrita europea; sus artículos sobre la polémica con los críticos musicales franceses aparecen entre los meses de marzo y diciembre.

#### Los actores de la polémica

Aunque varios nombres aparecen a medida que la polémica toma cuerpo, solamente retendremos cuatro personajes principales, y para describirlos se utilizará la tipología sobre críticos musicales basada en los grotoscos propuesta por Emmanuel Reibel (2002) en *L'écriture de la critique musicale dans la presse française (1820 - 1870)*, en donde se clasifican los críticos musicales en categorías como: *el ignorante, el pedante, el fanático, el complaciente, el malvado, el despreocupado, el bromista y el concienzudo*.

Jean Morland, llamado Jean Marnold (1859 - 1935), es crítico musical del *Courrier musical* de 1901 a 1903 y del *Mercure de France* de 1902 a 1914. En 1905, funda con Louis Laloy el *Mercure musical*; al momento de la polémica con Guillermo Uribe Holguín, él tiene 50 años. "Polemista virulento, de carácter impulsivo y de estilo corrosivo, Marnold hace apreciaciones a menudo excesivas" (Goubault, 1984, p. 116).

Repetidamente, con el paso del tiempo, Marnold se da cuenta que sus críticas se contradicen, lo que él acepta con mucha sinceridad. De esta manera él hace progresar su sensibilidad; si en un primer momento Marnold se reconoce como d'indysta, él se dejará llevar por la corriente "debussysta", o más tarde, por el ravelismo más ferviente. Pero si Maurice Ravel tiene a su lado a un crítico musical como Jean Marnold, Claude Debussy cuenta con la verba de Émile Vuillermoz.

Originario de la ciudad de Lyon, Émile Vuillermoz (1878 - 1960) realiza estudios en el Conservatorio de París, principalmente de composición en la clase de Gabriel Fauré. Una no muy buena acogida de sus obras por parte del público lo encamina hacia la crítica musical. Tiene 31 años al momento de la polémica. Su trabajo como crítico musical lo ejerce en varias revistas y periódicos como la *Revue musicale*, la *Revue dorée*, el *Mercure musical*, el *Mercure de France*, *L'illustration*, *Le Temps*, *Paris-press*, *Excelsior*, *Candide*... "El descubrimiento de Pelléas en 1902 lo conduce a tomar la pluma en defensa del arte contemporáneo" (Goubault, 1984, p. 82). Vuillermoz es considerado como el jefe de la conspiración anti-scholista. Sus primeros artículos de crítica los realiza por cuenta de otro crítico, Henri Gauthier-Villars, quien tiene como costumbre emplear negros literarios.<sup>3</sup> "No era por interés financiero que Émile Vuillermoz había aceptado redactar críticas bajo el nombre de otro, era por pasión musical, por espíritu político" (Léon Vallas, 1950, p. 62). Según la tipología de grotoscos de Reibel, se puede decir que Vuillermoz contiene en él la mezcla explosiva de los tipos *bravo* y *fanático*.

Se puede calificar a Henri Gauthier-Villars (1859 - 1931) de *casi-ignorante-fanático-complaciente-bromista* o de "príncipe de los

críticos y reina de las acomodadoras" (Goubault, 1984, p. 122). Escritor con ciertos conocimientos de música, Gauthier-Villars es uno de los personajes más llamativos de París en su época. Esposo de la escritora Gabrielle Colette y enemigo a muerte de Erik Satie, él firma sus escritos bajo múltiples seudónimos: *Willy*, *L'ouvreuse du cirque d'été* (la acomodadora del circo de verano), *Jim Smiley*, *Boris Zichine*, *Henri Maugis*, *R. Parville*, *Gaston Villars*. Sus artículos, escritos por él o por negros literarios, son publicados en *L'Écho de Paris*, *Comoedia* y el *Mercure de France*. Sus mejores críticas se encuentran en las *Lettres de l'ouvreuse*. "Willy, católico y antisemita, redactaba en esas *Lettres* artículos y reportajes muy parisinos, cargados de malabares y de insinuaciones bien apreciados" (Goubault, 1984, p. 37). El trabajo de Gauthier-Villars va a ser de gran ayuda para la causa de la Schola Cantorum y del "franckismo", sin jamás dejar de expresar su admiración por Debussy.

Por asunto metodológico, se dejará la descripción del cuarto personaje, Guillermo Uribe Holguín, para el final de la comunicación.

#### La polémica

En julio de 1902 Jean Marnold escribe en el *Mercure de France* un artículo titulado "El Conservatorio y la Scola [sic]". Once páginas de elogios a la Schola Cantorum, mezclados de fuertes críticas hacia la institución gubernamental que es el Conservatorio de París y su director, el compositor Théodore Dubois. "La Scola está volviéndose el centro artístico musical en Francia", entona Marnold (1902, p. 105), quien no duda en afirmar que la Sociedad Nacional de Música, institución creada para promover la composición musical francesa, es su complemento "natural y necesario". En este

3 "Negro literario" es una expresión típica de los siglos XIX y XX; según el Diccionario de la lengua española de la RAE, ésta se aplica a la persona que trabaja anónimamente para lucimiento y provecho de otro en trabajos literarios.

artículo, Marnold comparte también sus apreciaciones sobre la Schola y el Conservatorio: “El Sr. Vincent d’Indy ha demostrado, sin recurrir a la crítica, los puntos débiles de la enseñanza del conservatorio, creando en la *rue Saint-Jacques* [sede de la Schola Cantorum] conferencias históricas sobre materias musicales. Allí se puede estudiar el origen de los géneros musicales [...] En la Schola no se busca el éxito; no se exhiben virtuosos” (Marnold, 1902, p. 105). Sus ataques hacia el director del conservatorio son tan fuertes que Émile Vuillermoz (1909a, p. 234) dirá siete años más tarde que con este artículo, “Marnold le rompía la mandíbula a Théodore Dubois y arrastraba alegremente el trasero del demacrado funcionario”. “De hecho, el Sr. Théodore Dubois ha declarado la guerra a la Schola” (Marnold, 1902, p. 108), al haber prohibido a los alumnos del Conservatorio ir a tocar en las instalaciones de la Schola Cantorum. “Cuando el Sr. Director del Conservatorio se pone su quevedos si no es para admirar la punta de su nariz, es para contemplar su ombligo el cual él estima incomparable” (Marnold, 1902, p. 114).

Pero todo cambia en la vida. Mientras que Théodore Dubois es reemplazado por Gabriel Fauré en 1905, el sentimiento de que poco a poco la Schola obtenía el monopolio de la Sociedad Nacional, hace gruñir a los críticos, los mismos que poco antes cantaban alabanzas a la *rue Saint-Jacques*. En un artículo de 1909, publicado de nuevo en el *Mercure de France* y titulado “El Circulo musical – La Nacional y la Schola”, Jean Marnold da un paso atrás en sus afirmaciones. Si “la gripa y los resfriados” lo privaron de asistir a varios conciertos durante el invierno, estos no le han impedido durante el verano denunciar la crisis que atraviesa la Sociedad Nacional a raíz de la influencia preponderante de la Schola en el comité de dirección” (Marnold, 1909a, p. 735). Marnold arremete contra el programa de enseñanza de la Schola, “basado en el conocimiento del pasado y el análisis de las obras

maestras de todas la épocas, sin exceptuar la modernidad más próxima”. Para Marnold, este tipo de enseñanza no tiene sentido debido a haber encontrado en compositores como Bach, Rameau, Haydn, Beethoven, Schumann, e inclusive Wagner, la imagen de verdaderos autodidactas. Comienzan de igual manera los ataques contra el *Cours de composition musicale* de Vincent d’Indy, el cual Marnold califica como una obra “inquietante, o a veces espantosa”, la cual se diferencia en poco de un “resumen de doctrina”.

En su Curso de Composición, el Sr. Vincent d’Indy enumera y proclama sin problemas toda una colección de principios tan intangibles como heterogéneos, sometiendo o adaptando todo lo que él encuentra al *a priori* empenachado de sus convicciones religiosas, metafísicas o morales así como estético-didácticas (Marnold, 1909a, p. 737).

Gracias al Curso de composición musical, Marnold comprende cómo Vincent d’Indy logra, a través de la Schola, una enseñanza “tan esencialmente arbitraria y dogmática como pudo haberlo sido la del viejo Conservatorio”, formando una “armada de jóvenes polifonistas expertos, pero aburridos y vacíos” debido al menosprecio de la armonía. Con la llegada de Gabriel Fauré a la cabeza del Conservatorio, “las cosas ha cambiado bastante *rue Bergère* [sede del Conservatorio]”. La Schola, que a comienzos se perfilaba políticamente como una institución de centro-izquierda, se convierte poco a poco en una institución conservadora con un tinte “reaccionario tardío” que va a ser acentuado por las reformas emprendidas en el Conservatorio de París. Para Marnold, es difícil de enfrentar un alumno de la Schola Cantorum al genio de un Florent Schmitt, de un Debussy o de un Ravel (todos exalumnos del Conservatorio). Así mismo, para él, la influencia de Debussy no es lo

suficientemente fuerte en los jóvenes compositores y “es sin duda en la próxima generación de compositores que podremos recoger la cosecha de *Pelléas*”. (Marnold, 1909a, p. 740). Este cambio radical de Jean Marnold representa, a lo largo de los quince años que va a durar la querrela, “los últimos truenos antes de la tormenta... Tiros de cañón sobre la Schola” (Michel, 2000, p. 304). Y es Guillermo Uribe Holguín quien como buen guardián de su querida Schola, responde a estos tiros.

“La jubilación obligada y el mal humor inherente a toda enfermedad, lo han conducido a hacerse ideas erróneas sobre el movimiento musical actual”, escribe Uribe Holguín (1909a, p. 572) acerca de Marnold en una carta titulada “Pro Scholâ”, enviada al *Mercure de France* el 5 de julio y publicada el 1 de agosto. Para él, la verdadera causa de la crisis en la Sociedad Nacional proviene de una “epidemia peligrosa constatada en varias ocasiones: el debussismo” (1909a, p. 572). Haciendo referencia a las críticas hechas por Pierre Lalo sobre la pasada temporada de conciertos, Uribe Holguín intenta contradecir el postulado de Marnold según el cual los jóvenes compositores no serían lo suficientemente influenciados por la música de Debussy:

Exceptuando dos o tres (compositores) protegidos por una fuerte disciplina, todos los otros han producido piezas uniformemente, intrépidamente, cándidamente, perdidamente debussistas o ravelistas, llámelas como quiera: se me hace difícil distinguir [...] La forma, ellos la rechazan, la menosprecian [...] No es porque ellos han vencido o dominado la forma; al contrario, es porque ellos son incapaces de concebir y llenar una forma musical (Lalo, 1909).

Obviamente, Guillermo Uribe Holguín rechaza las críticas de Marnold sobre el método de

enseñanza arbitrario y dogmático de la Schola: “¿No es acaso un hecho ampliamente constatado que la enseñanza de la Schola vale precisamente por su espíritu amplio?” E insiste con frases que en un futuro van a ser utilizadas en su contra: El alumno nunca está obligado a seguir tal o tal regla, tal o tal escuela. Él es libre de continuar en la vía que su lúcido criterio, fortificado por el estudio de los grandes maestros, le habrá indicado. Jamás, en la Schola, una composición tendrá una mala calificación a causa de que tal o tal idea es más o menos bella. La idea no se adquiere: aquel que no tiene ideas nunca hará algo que valga. No se reprocha tampoco a los alumnos la elección de ciertas armonías [...] ¿Sobre qué se basan entonces las correcciones de una obra? Sobre los errores de diseño, sobre la forma, sobre las proporciones, en conclusión, sobre la estructura general (Uribe Holguín, 1909a, p. 573).

Guillermo Uribe Holguín rechaza también el llamado de Marnold al autodidactismo y trata de “absurdidad y de mediocre conocimiento de las obras”, el hecho de alegar un tal propósito como característica de los grandes maestros del pasado. Para hacer oposición al trio Debussy, Ravel, Schmitt, propuestos por Marnold como modelo de la formación del Conservatorio de París, Uribe Holguín nos recuerda, indignándose, que el “papá Franck” (Cesar Franck) y su maestro Vincent d’Indy estudiaron también en el Conservatorio. Por otro lado (preguntándose de forma irónica), “¿de dónde salieron los señores Magnard, Albéniz, Séverac, Roussel, Labey y tantos otros? Del peligroso dogmatismo del Sr. d’Indy, lo que no les impide ser considerados hoy en día como representantes del genio musical francés” (1909a, p. 574). Uribe termina su carta de la siguiente manera: “Con mucho aprecio y admiración hacia Debussy, sobre todo el Debussy de *Pelléas*, uno no vería en él un jefe de escuela. A menos que esa escuela consista, como lo cree Marnold, en no estudiar, en burlarse del pasado” (Uribe Holguín, 1909a, p. 574).

Estas últimas frases del compositor colombiano pueden ser ambiguas: ¿son un halago disimulado a la obra de Debussy, o por el contrario, una infortunada crítica hecha a las malas copias del estilo debussysta? En todo caso, esto contrasta con las declaraciones hechas por el mismo Uribe Holguín tres años antes al periódico *El Nuevo Tiempo*, en donde anima a los jóvenes compositores colombianos a no dudar en seguir la vía trazada por Debussy (Uribe Holguín, 1906). Jean Marnold, calificando la letra de Guillermo Uribe de “divertida”, escribe únicamente cinco líneas como respuesta (Marnold, 1909b). Lo que no será el caso de Émile Vuillermoz quien busca predicar la armonía y el estilo debussysta al joven compositor en un artículo titulado “La Schola y el Conservatorio”, publicado en el *Mercure de France* el 16 de septiembre: diez páginas de real “anti-schola” en donde con ironía, ataca la nueva secta musical.

El Mesías ha hecho su camino, ya está bien establecido, con iglesia metropolitana en París y capillas en las otras ciudades. Se enorgullece de una docena de fervientes y resueltos apóstoles y de una armada de piadosos discípulos. Algunas vírgenes y varios mártires han confesado su fe, su evangelio se elabora y los primeros versículos ya han sido editados por la casa Durand: un nuevo Dios ha desembarcado (Vuillermoz, 1909a, p. 234).

Para Vuillermoz, todo en la Schola es reaccionario “en el más ampliamente humano sentido de la palabra”. En el imaginario de Vuillermoz, si para el común de los mortales la Schola representa un nuevo método de enseñanza musical, para Vincent d'Indy, su misión es la de “corregir las faltas del Estado, denunciar las herejías del Alma Mater del Faubourg Poissonnière [Conservatorio], y de mantener celosamente, sobre el altar de la

verdad absoluta, el santo cirio de la ortodoxia” (Vuillermoz, 1909a, p. 235). Para Vuillermoz, no hay nada mejor que la “vieja gallina conservatorial”, que por ser miope, incubaba huevos de toda clase, en un perfecto espíritu de libertad, en donde cada pequeñuelo crece a su manera, picoteando según su apetito “un alimento musical prodigiosamente abundante”. Nada de similar al método de la Schola, en donde los alumnos “aceptan todos el mismo ideal, el del generalísimo, y se concentran en aplicarlo metódicamente”. Con relación a la pasión de los scholistas por la música antigua y el análisis de las obras anteriores a la de su época, Vuillermoz escribe lo siguiente: Sin duda alguna, para un compositor el estudio del pasado es la mejor de las lecciones, pero ese estudio no debe arrancar un artista de su ambiente, lo sustraer de la influencia de su época, falsear su sensibilidad y son juicio e incitar en él ambiciones anacrónicas (Vuillermoz, 1909a, p. 238).

Con respecto al tema de la forma, Vuillermoz pretende que los alumnos de Vincent d'Indy son fetichistas. Según él, cuando estos jóvenes compositores se ven confrontados a una nueva obra, la única cosa a la cual ellos piensan es la de saber si se encaja a alguna forma musical. Vuillermoz no puede desaprovechar las oportunidades dadas por Guillermo Uribe para proclamar su discurso sobre la armonía: Un Scholista, quien recientemente en esta revista – ingrato – reprendió a Marnold acusado de tibieza en la acogida del curso de composición del Sr. d'Indy, nos ha dejado sobre el asunto algunas confesiones preciosas y lapidarias. Él comunicó orgullosamente que los maestros de la Schola no se preocupaban jamás por la belleza de las ideas musicales utilizadas en las composiciones mostradas por sus alumnos... Esto explica obviamente muchas cosas y no hay que sorprenderse de encontrar en los más brillantes personajes de ese establecimiento una indigencia de ideas... Pero el mismo discípulo

agrega una confesión aún más interesante: “No se nos reprochan, tampoco, la elección de nuestras armonías!”... Debimos haberlo sospechado al constatar a que punto estas habían sido mal escogidas! (Vuillermoz, 1909a, p. 239).

Vuillermoz no cesará en reutilizar en sus otros artículos estas frases, sacadas de contexto, como argumento a su proyecto anti-schola. Pero el ataque contra d'Indy no acaba ahí. Vuillermoz califica de “Gran Blasfemia” el hecho de decir que musicalmente los acordes no existen.

Negar la armonía... es aniquilar la propia alma de la música, es desconocer el principio vital de nuestro arte, la fuerza viva que asegura su desarrollo y su perpetuidad... El contrapunto no vive, no progresa, no permite adquirir nuevos tesoros sonoros... Negar la objetividad de la armonía es negar la naturaleza (Vuillermoz, 1909a, p. 240).

Vuillermoz ataca también, como la había hecho Marnold, las consideraciones morales y políticas, así como las creencias religiosas y sociales que circulan en la Schola. Él termina su artículo constatando que las creaciones de los scholistas, “hipnotizados por la magia del pasado”, son todas composiciones de una “inquietante similitud”. Y con ironía, anuncia el castigo que “Jehová” ha desatado sobre ellos, tomando por ejemplo la mujer de Lot, quien por haber mirado atrás a pesar de la prohibición que se le había hecho, se convirtió en columna de sal.

Después de la respuesta de Vuillermoz al artículo de Guillermo Uribe, vienen una serie de cortos artículos en el cotidiano *Comoedia*, los cuales van a avivar la polémica.

El primero de los artículos es escrito por la querida *Ouvreuse* [Acomodadora], seudónimo de Henri Gauthier-Villars, quien en su *Lettre* del lunes 20 de septiembre (1909a), pone al tanto a sus fieles lectores sobre la polémica que está

aconteciendo en el *Mercure de France*. Como buena ignorante, la tierna Ouvreuse decide escribir sin tener un perfecto conocimiento de los hechos ni de los artículos precedentes. ¿Su posición? La de defender a capa y espada la Schola y Vincent d'Indy, calificando a Émile Vuillermoz de “d'indyfóbico”. “D'Indy nunca ha querido disputar contra el Conservatorio, cuya enseñanza es excelente en varios aspectos, sino llenar ciertas lagunas constatadas unánimemente en la enseñanza de la composición” (Gauthier-Villars, 1909a, p. 2). Pero Guillermo Uribe sale mal librado con este artículo, puesto que como la Ouvreuse no ha leído el artículo de Uribe, ella solo ha asimilado los reproches que Vuillermoz ha hecho al compositor colombiano: Al parecer un scholista escribió que los maestros de la Schola “no se preocupaban jamás por la belleza de las ideas musicales...” D'Indy, se los aseguro, dice y repite a sus alumnos que solo una cosa es importante: “encontrar bellas ideas”; yo agregó que, con todo su poder, este hombre sensato trata de persuadir aquellos que no pueden encontrar bellas ideas en abandonar la carrera de compositor. Si él no logra convencerlos a todos que en los almacenes faltan empleados, él lo lamenta mucho y yo también” (Gauthier-Villars, 1909a, p. 2).

Uribe Holguín no va a dejarse insultar sin reaccionar. Encontrándose por entonces en Bruselas, él envía una carta firmada del 24 de septiembre al director del cotidiano *Comoedia*, Gastón Pawlowski, la cual es publicada en la rúbrica “Expresiones de odio, de violencia y reivindicaciones” el domingo 26 de septiembre: “Es un procedimiento muy cómodo en realidad, el que emplea el Sr. Vuillermoz en el *Mercure*, y que consiste a interpretar todo a su conveniencia, así sea haciendo decir a un señor que es citado, las más lamentables equivocaciones. Ese procedimiento le da buenos resultados” (Uribe Holguín, 1909b, p. 3). Guillermo Uribe aboga por una comprensión correcta de sus palabras. En

una buena clase de composición “como la del Sr. d'Indy”, el alumno solicita al profesor consejos sobre las proporciones y el equilibrio, pero no sobre la armonía o sobre las ideas, debido a que ya ha habido anteriormente una preparación en esos campos. Las ideas que Uribe Holguín sustenta sobre el contenido de una clase de composición son incomprensibles para alguien como Vuillermoz que cree que “todos los avances de la música pueden resumirse en el descubrimiento de tres o cuatro acordes” (Uribe Holguín, 1909b, p. 3). Para terminar sus reivindicaciones, Uribe alienta a la querida Ouvreuse a no creer en algo antes de no haberlo visto.

El lunes siguiente, una nueva *Lettre* de la Ouvreuse llega a la redacción de *Comoedia*. En este artículo publicado el 27 de septiembre del mismo año, Willy comparte la carta que ha recibido directamente del jefe de la *rue Saint-Jacques*, Vincent d'Indy. “Yo aprecio mucho las bellas sucesiones de acordes, tal como las ha encontrado el 'papá Franck', tal como las encuentran a menudo Debussy y Ravel”, escribe d'Indy, “pero yo declaro que esas bellas armonías deben ser un medio y no un objetivo” (Gauthier-Villars, 1909b, p. 2). La Ouvreuse de su lado, a pesar de su ignorancia y de su bondad, da con la clave de la polémica, los discípulos fanáticos: “A d'Indy, los d'indystas lo perjudican (yo soy d'indysta), como igualmente a Debussy los debussystas... Pero qué se puede hacer, la intransigencia de los discípulos es una enfermedad incurable” (Gauthier-Villars, 1909b, p. 2).

En la carta de Vincent d'Indy a Henri Gauthier-Villars, publicada integralmente al día siguiente en el mismo cotidiano, vale resaltar una frase más: “Sobre todo, no crea [dirigiéndose a la Ouvreuse] en esa leyenda que tiende a representarme como un enemigo encarnizado de la Armonía!” (D'Indy, 1909, p. 1).

Guillermo Uribe Holguín piensa que su reivindicación en *Comoedia* no es suficiente para hacer entender sus apreciaciones sobre la música

y la composición, por lo cual redacta un nuevo artículo tratando de no dejar ambigüedades al aire y expresando de la mejor forma sus ideas, sin separarse de su característico humor altivo. El artículo titulado “La Schola y el Conservatorio” es publicado el 15 de octubre en la revista *Le Courrier musical*, en la rúbrica Tribuna Libre.

Tres temas estructuran el artículo. El primero concierne el método de enseñanza de la composición. A la confesión de Vuillermoz sobre el menosprecio de los alumnos del Conservatorio por la clase de historia de la música, Uribe Holguín responde: “¿No hay allí una laguna deplorable? El estudio de la historia de la música es indispensable no solamente para un compositor, sino para todo músico que quiera aprender a conocer enteramente su arte” (Uribe Holguín, 1909c, p. 576). En oposición al método del Conservatorio, la organización de la Schola no es “una multitud de células... En ella se ve más unidad. Una voluntad fuerte, sana y justa preside el aprendizaje, que no excluye de su programa ninguno de los saberes de la música” (Uribe Holguín, 1909c, p. 576).

El segundo tema se encarga de la armonía. Uniéndose a las ideas de su maestro, expresadas en la carta dirigida a Willy, Uribe declara que la armonía es solamente uno de los elementos constitutivos de la música, elemento que evoluciona constantemente como todos los otros. “La armonía debe ser un medio y no una finalidad”, precisa Uribe, agregando que en la Schola la ciencia de la armonía no ha sido rayada del programa de estudios. Para Guillermo Uribe, “considerar la polifonía como indispensable a la belleza de una obra es, sin lugar a dudas, más interesante que comenzar de la sola armonía. La polifonía es toda la música” (Uribe Holguín, 1909c, p. 577).

La forma musical es el último tema abordado en este artículo. Si para Vuillermoz, la evolución de la música a través del tiempo se concentra en la evolución de la armonía, para

Uribe Holguín, al contrario, ella se manifiesta a través de las formas musicales. “Para un compositor un perfecto conocimiento de las formas musicales constituye necesariamente uno de sus principales objetos de estudio” (Uribe Holguín, 1909c, p. 576). Él demuestra también que dicho estudio de las formas está presente en Debussy quien “con toda certitud trabajó los madrigales de Jannequin [sic] y de Costeley” (Uribe Holguín, 1909c, p. 577). Uribe concluye su artículo de la siguiente manera: “Nos hemos afanado en nacionalizar un arte tan universal como la música. Hay incluso quienes pretenden encerrarla en clanes. He ahí una buena labor para ciertos críticos” (Uribe Holguín, 1909c, p. 578).

El lunes 4 de octubre en *Comoedia*, la *Lettre* de la Ouvreuse da a conocer una corta respuesta de Vuillermoz a la carta de Vincent d'Indy. En ella Vuillermoz expresa su alegría de haber hecho reconocer al jefe de la Schola su gusto por “la bella sucesión armónica” de Debussy y Ravel (Vuillermoz, 1909b, p. 2). Pero su verdadera respuesta está dirigida a Guillermo Uribe Holguín en un artículo titulado “El Discípulo”, publicado en la revista bimensual *Le Marges* el 1 de octubre. Uribe Holguín es “el discípulo en el más profundo sentido de la palabra”, escribe Vuillermoz, quien lo califica igualmente de “prosista incontinente”, debido a la talla de sus artículos. “Como su patrón [Vincent d'Indy], él procede mediante afirmaciones, sentencias y apotegmas. Ignorando todo razonamiento, él se complace enunciando con autoridad lo que le parece útil a su tesis” (Vuillermoz, 1909c, p. 116).

Lo que irrita a Vuillermoz en el compositor colombiano y en sus camaradas scholistas es la hipocresía hacia los nombres de Debussy y Ravel. Según él, cada vez que estos nombres son pronunciados, se eleva una “ironía prudente y secreta”. Después de esta descripción, toda la verba de Vuillermoz se despliega. “El debussismo no es una enfermedad vergonzosa; es una de esas fiebres eruptivas, inevitables y a

menudo provechosas, que se desatan periódicamente en los medios musicales” (Vuillermoz, 1909c, p. 118). Para él, el debussismo no es más peligroso” que el “sarampión wagneriano” o la “viruela massenética”, y si el estilo debussista se convirtió en una trivialidad o una banalidad, qué más da, “eso vale más que imitar las últimas sonatas de d'Indy!” (Vuillermoz, 1909c, p. 119).

Vuillermoz, obviamente, no olvida citar las frases de Uribe Holguín sobre las “bellas ideas” y la “elección de las armonías”, que le dan un inmenso placer. Pero sobre todo, él habla de “bufonería” cuando Uribe intenta hacer ver la diversidad que reina en las composiciones de los alumnos de la Schola. “Todos los buenos alumnos de d'Indy tienen el mismo ideal y hacen eternamente la misma tarea de contrapunto” (Vuillermoz, 1909c, p. 120). Para concluir la polémica, él compara Guillermo Uribe con Judas Iscariote, “al traicionador la comunidad queriéndola vengar”, y agrega que si “con tan solo tres líneas de su escritura se corre el riesgo de morir ahorcado”, es normal que con respuestas tan largas, Uribe Holguín “se exponga a terminar con la cuerda en el cuello” (Vuillermoz, 1909c, p. 122).

Afortunadamente, Uribe Holguín no ve llegar la profecía de Vuillermoz, pero no desaprovecha el momento para agregar a su lista de enfermedades, una nueva patología, la “d'indofobia”. Como un buen guerrero, él continúa batallando, y en el número de octubre de la revista *L'Occident*, publica su último artículo titulado “Un nuevo caso patológico: el d'indofóbico” (Uribe Holguín, 1909d). ¡Se puede imaginar claramente quién puede ser el enfermo! Para Uribe Holguín, la d'indofobia ha poseído el cuerpo de Émile Vuillermoz, y esta enfermedad es más grave y “penosa”, puesto que cuando las complicaciones llegan, “toda la música se vuelve indigesta, salvo aquella que contiene en dosis continuas esas 'fórmulas' armónicas, esas 'trivialidades” (Uribe Holguín, 1909d, p. 172). Y

como de costumbre en sus artículos, el nombre de Debussy aparece: “si la obra de Debussy se revela a nosotros después de tantos otros, confesémosle [a Vuillermoz] que nosotros [los scholistas] amamos y admiramos sin reservas todo lo que haya que amar y admirar, así como igualmente rechazamos sin reservas la obra de los imitadores, “debussistas o ravelistas, como a él le plazca: se me dificultan en distinguir” (Uribe Holguín, 1909d, p. 173).

Este es el último artículo que aparece sobre esta polémica, y que involucra al compositor colombiano y a los críticos musicales Jean Marnold, Emile Vuillermoz y Henri Gauthier-Villars. Se pueden remarcar la combatividad y la tenacidad de Guillermo Uribe Holguín, quien responde a cada artículo que ataca su nombre o el de la Schola. En el estudio realizado por Fabien Michel, los artículos publicados en *Comoedia*, *Les Marges* y *L'Occident* no fueron clasificados ni analizados, de esta forma, se espera que con la presente comunicación se complete en cierta medida su trabajo.

#### Después de la polémica

Es importante recordar la importancia que Debussy tomó en el medio artístico de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX; para un joven compositor extranjero como Uribe Holguín, uno de los principales objetivos era el de poder encontrarlo, hablarle, recibir sus consejos, compartir su música. El artículo de Vuillermoz en donde lo trata de “Discípulo” de d'Indy, lo enorgullece, pero esta polémica lo aleja físicamente de Debussy, aunque la presencia del compositor francés estará siempre en su mente.

Tengo que lamentar el no haber podido conocer personalmente a Debussy a causa de esa controversia. Mucho me invitó Ricardo Viñes a que almorzara en su casa algún domingo, día en que Debussy y

Marnold acostumbraban ser sus huéspedes y nunca acepté tan atrayente invitación, considerando, quizás erróneamente, bochornoso el encontrarme en esas condiciones frente a frente con el causante de la contienda (Uribe Holguín, 1941, p. 74).

El análisis de los escritos de Guillermo Uribe Holguín publicados en la prensa francesa de 1909, deja ver en un primer lugar su desenvoltura en el microcosmos parisino y su excelente dominio del francés. Lograr escribir crónicas mensuales y mantener al mismo tiempo una polémica que le concierne de gran manera, demuestra un fino conocimiento del contexto socio-cultural y una fuerte convicción de sus principios e ideales. La disciplina y el espíritu metódico que le caracterizan florecen particularmente en este período, en el cual, se afina claramente su posición hacia la Schola Cantorum y hacia su maestro Vincent d'Indy. Él hace conocer al jefe de la Schola como un verdadero guía, un objetivo, o posiblemente un ideal a alcanzar en su propia vida como compositor.

La prioridad dada a la forma musical y a la polifonía, expresada en todos sus artículos, permite entender su elección por la Schola Cantorum y Vincent d'Indy para continuar sus estudios, así como las razones de su holgura en dicho establecimiento. Si se contempla como cierta la tesis del musicólogo Egberto Bermúdez sobre la ausencia de un periodo clásico musical en Colombia (Bermúdez, 2002-2003, p. 68-71), se puede pensar fácilmente que Guillermo Uribe Holguín, primer músico colombiano en realizar estudios de composición en el exterior, llena ese vacío de clasicismo formal, al adoptar características principales de dicho periodo, como lo son la importancia de la forma y la estructura musical, así como la predilección por ciertos géneros musicales como la sonata o la sinfonía, géneros poco utilizados para la época. Guillermo Uribe, desenvolviéndose en pleno

medio debussista de comienzos del siglo XX, va a conocer el lenguaje de Debussy a través del estudio de sus piezas y de la interpretación de dichas obras dirigiéndolas en la orquesta del Conservatorio de Bogotá, futura Orquesta Sinfónica Nacional.

Como crítico musical, podemos definir a Guillermo Uribe como un *fanático-concienzudo-casi-malévolo*. Todo lo que proviene de la Schola Cantorum es para él sublime, magnífico, delicioso: una revelación divina. Cuando algo no le place, no duda en utilizar su pluma para rebajar un crítico o un intérprete. Pero siempre quedándose en su lugar de profesional de la música, con artículos bien hechos y sin caer nunca en el ridículo.

#### Referencias

- Barreiro Ortiz, C. (2010). Introducción a la traducción de las cartas de Vincent d'Indy a Guillermo Uribe Holguín. *Boletín Cultural y Bibliográfico*. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango, v. 44-45 (n° 76-77), 257-261.
- Caro Mendoza, H. (sep. 1970). Guillermo Uribe Holguín. *Revista de la División de Divulgación Cultural*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 5, 117-146.
- Duarte, J. (2000). Guillermo Uribe Holguín: el visionario pedagogo. *Boletín Cultural y Bibliográfico*. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango, v. 37 (n° 53), 35-55.
- Duque, E. A. (1986). Guillermo Uribe Holguín: músico. *Escala/I.I.E.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 4.
- Duque, E. A. (dic. 1999). Guillermo Uribe Holguín, creador del Conservatorio y de la Sinfónica Nacional. *Revista Credencial de Historia*, 120, 3.
- Garay Acevedo, J. C. (dic. 2002, ene. 2003). Colombia no tuvo música clásica: entrevista a Egberto Bermúdez. *Revista Número*, 35, 68-71.
- Gauthier-Villars, H. (20 sep. 1909a). Lettre de l'Ouvreuse, Vincent d'Indy. *Comoedia*, 2.
- Gauthier-Villars, H. (27 sep. 1909b). Lettre de l'Ouvreuse, Vincent d'Indy. *Comoedia*, 2.

- Goubault, Ch. (1984). *La critique musicale dans la presse française de 1870 à 1914*. Ginebra: Slatkine.
- Indy, V. d'. (28 sep. 1909). Lettre à Henri Gauthier-Villars. *Comoedia*, 1.
- Lalo, P. (23 de mar. 1909). *Le Temps*.
- Lesure, F. (1987). Introduction. *Monsieur croche*. Paris: Gallimard.
- Marnold, J. (jul. 1902). Le Conservatoire et la Schola [sic]. *Mercure de France*, 105-115.
- Marnold, J. (16 jun. 1909a). Musique, Le Cercle Musical - La Nationale et La Schola. *Mercure de France*, 734-740.
- Marnold, J. (16 ago. 1909b). Une lettre de Jean Marnold. *Mercure de France*, 768.
- Michel, F. (2000). *La querelle des d'Indystes et des Debussystes*. Dijon: Université de Bourgogne.
- Pérez Gaviria, L. M. & Segura Valenzuela Á. (2010). *Catálogo de la obra de Guillermo Uribe Holguín*. Bogotá: Patronato Colombiano de Artes y Ciencias.
- Reibel, E. (2002). *L'écriture de la critique musicale dans la presse française (1820 - 1870)*. Paris: Université Paris-Sorbonne.
- Uribe Holguín, G. (11 ene. 1906). La música nacional. *El Nuevo Tiempo*.
- Uribe Holguín, G. (1 ago. 1909a). Pro “Scholá” [sic]. *Mercure de France*, 572-574.
- Uribe Holguín, G. (26 sep. 1909b). Expressions de Haine, Violences et Revendications. *Comoedia*.
- Uribe Holguín, G. (15 oct. 1909c). Tribune Libre, La Schola et le Conservatoire. *Le Courrier Musical*, 575-578.
- Uribe Holguín, G. (oct. 1909d). Un nouveau cas pathologique: Le d'Indophobe. *L'Occident*, 170-173.
- Uribe Holguín, G. (1941). *Vida de un músico colombiano*.
- Recuperado de <http://www.epigrafe.com/index.php?route=Vida-de-un-m%C3%BAtico-colombiano.171>
- Vallas, L. (1950). *Vincent d'Indy: La maturité, la vieillesse, 1886-1931*. Paris: Albin Michel.
- Vuillermoz, É. (16 sep. 1909a). La Schola et le Conservatoire. *Mercure de France*, 234-243.
- Vuillermoz, É. (4 oct. 1909b). Lettre à Henri Gauthier Villars dans Lettre de l'Ouvreuse. *Comoedia*.
- Vuillermoz, É. (1 oct. 1909c). Le Disciple. *Les Marges*, 116-122.

## Benefits of using call material and web 2.0 tools to promote more exposure to spoken language in an EFL context for a group of eight grade students at Caldas School

### Abstract

The present study deals with English language learning and technology in an EFL setting. It aims at defining the benefits of using CALL material and web 2.0 tools on the Internet in order to provide more exposure to spoken language for a group of eighth grade students, who study in a private school in Bucaramanga-Colombia. Through my teaching experience I have seen that most language teachers are interested in connecting their students with technology to help them learn English. However, computers and technology are still sources of fears and insecurity for many of them. In addition, despite the last advances that are applicable to language learning and the fact that many students love computers and are very receptive to any learning activities that involve the computer, I have seen how learners of English do not take advantage of technology in order to increase their language exposure and interactive opportunities. Firstly, this paper focuses on the justification and objectives; secondly, it provides the theoretical background behind this research; thirdly, it explains the methodology used to carry out this research followed by a description of the research paradigm and the research tools. Finally, it concludes presenting the results and limitations found in this study. I hope this study will provide a better understanding on how students might benefit from using CALL activities and Internet tools in order to improve their English listening skills.

**Keywords:** CALL (Computer-assisted language learning), Web 2.0 tools, Technology, EFL (English as a Foreign Language), Exposure, Listening.

### Resumen

El presente estudio trata el aprendizaje de idioma Inglés y la tecnología en un escenario de Inglés como lengua extranjera. Su objetivo es la definición de los beneficios del uso de material CALL (Computer-assisted language learning) y las herramientas de la web 2.0; con el fin de proporcionar una mayor exposición a la lengua hablada por parte de un grupo de estudiantes de octavo grado, que estudian en un colegio privado de Bucaramanga- Colombia. A través de mi experiencia docente he visto que la mayoría de los profesores de idiomas están interesados en conectar a sus estudiantes con la tecnología para ayudarles a aprender Inglés. Sin embargo, las computadoras y la tecnología siguen siendo fuentes de temor e inseguridad para muchos de ellos. Además, a pesar de los últimos avances que se aplican al aprendizaje de idiomas y el hecho de que muchos estudiantes aman las computadoras y son muy receptivos a las actividades de aprendizaje que impliquen el uso del computador, he visto cómo los alumnos de Inglés no aprovechan la tecnología con el fin de aumentar su exposición al lenguaje y las oportunidades interactivas. En primer lugar, este artículo se centra en la justificación y objetivos, en segundo lugar, proporciona la base teórica detrás de esta investigación, en tercer lugar, se explica la metodología utilizada para llevar a cabo esta investigación, seguida de una descripción del paradigma de la investigación y las herramientas de investigación. Por último, concluye con la presentación de los resultados y las limitaciones encontradas en este estudio. Espero que este estudio proporcione una mejor comprensión de cómo los estudiantes pueden beneficiarse del uso de actividades CALL y las herramientas de Internet con el fin de mejorar sus habilidades para escuchar inglés.

**Artículo:** Recibido en junio-2013 y aprobado octubre-2013

**Autor:** Fredy Augusto López Rueda: Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Especialista en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Industrial de Santander. Master in Teaching English as a Foreign Language de la Universidad Internacional Iberoamericana. Master en Lingüística Aplicada de la Universidad de Jaen (España) flopez6@unab.edu.co

## Benefits of using call material and web 2.0 tools to promote more exposure to spoken language in an EFL context for a group of eight grade students at Caldas School

Fredy Augusto López Rueda

### Justification

Many students complain that listening is difficult for them because they have little exposure to spoken English but to develop listening skills they are required to have extensive practice both inside and outside the classroom. This situation creates anxiety and frustration among students. It is very discouraging for them when they encounter a listening task different from the ones provided by their course book.

Due to their limited exposure to English, listening is a continual challenge for most students in an EFL context, especially where there are no native speakers. One of the main obstacles may be the lack of time they dedicate inside and outside the class to English learning. Typically in the classroom students can listen to a variety spoken language sources such as the teachers, other students, recordings, and movies. At home, they barely listen to any listening material unless they have to do it as homework. Furthermore, most students are not aware of the software and technological tools that are easily accessible for language learning. For example, computer-assisted language learning (CALL) material, which is an alternative that can provide more opportunities for students to improve their listening skills. Unlike readers, listeners cannot go back to review or look ahead to preview the material they

are dealing with. In real life, listeners cannot visualize speech or the spaces between words. In addition, they cannot stop the linguistic information or slow it down. They have to deal with it in real time.

By providing more opportunities and increasing the number of CALL activities as well as using the web 2.0 tools, we can slow down the process, capture oral language in a text and show word boundaries. As an EFL teacher, I have seen that my students need more opportunities to develop, practice, and improve their listening abilities.

Morley (1984:38) says that "*listening is the most frequently employed language skill - people listen twice as much as they speak, over three times more than they read, and over five times more than they write,*" which clearly demonstrates the importance of listening in language acquisition. Chapelle & Joan (2008) state that for some teachers, listening can be seen as a receptive process. For others, it can be seen as a constructive process and last but not least, listening can be seen as a transformative process, because meaning is only acquired through imagination, empathy and involvement.

No matter what point of view we consider, here there is a challenge for most ESL and EFL teachers, because developing listening skills require extensive practice in decoding and trying to make sense of what is heard.

I am quite positive that a great amount of teachers will find this study very useful; because they are highly interested in connecting their students with technological application for the sake of learning English as well as for promoting English outside the classroom in an interactive manner.

### Theoretical background

The main aim of this chapter is to provide the areas of knowledge which will sustain the project. Likewise, it will include the contributions of different authors related to the field. This review contains the following areas: CALL (Computer-assisted language learning); the skill of Listening; Materials and Resources in EFL; Individual factors and Web 2.0 tools on the Internet, and finally, Input.

#### **CALL "Computer-assisted language learning"**

Nowadays, EFL and ESL teachers are being challenged by the fact that many English language learners are computer users. Therefore, a subject named CALL will provide some techniques and tips for listening activities that help students grow in their listening skills, especially outside the classroom. In addition, it will help me in my role as a researcher and framer in order to guide my students through the material that must match their level of proficiency in order to reinforce and improve their English levels. In other words it will provide clues on how the computer and the internet fit into the challenge of improving students' listening skills both inside and outside the classroom. In short, CALL is basically a tool that can provide additional support or supplementary material to reinforce what learners have already learned in the classroom.

It is also important to say, that CALL has been used to improve oral skills and to address pronunciation problems among others. For

example, Lambacher (1999) used a CALL tool named "Electronic visual feedback" (EVF) which is a type of computerized training for accent reduction that has received a great deal of attention because it has helped Japanese learners to improve their pronunciation problems especially with English vowels. Users can record their own voices and perform an acoustic analysis of their speech. They can see and measure their intonation, intensity, and duration and frequency range. The main benefit of EVF is that provides an objective measurement by which students and teachers can evaluate and assess learners' mistakes and progress.

There was another previous study done by McDougald (2009) and the main purpose of the study was to explore the use of ICT (information & communication technology) in learning English among undergraduate students in a private university in Northern Bogota, Colombia. It was found that ICT is definitely a complement to conventional teaching, especially when developing reading, writing and listening skills in English.

#### **The skill of listening**

*"This is not an easy undertaking, because listening is the least explicit of the four skills"* Hulstijn (2003:16). I could not agree with this statement more, in the sense that becoming a good listener in another language requires a lot of time and practice. Furthermore, it is extremely difficult to quantify. On the other hand, as Rost (2002:512) points out, *"some teachers and students perceive listening as a receptive process that involves decoding, comprehension, and interpretation, all influenced by memory and background knowledge. Others perceive listening as constructive, because it entails constructing and interpreting meaning."* Still others define listening as transformative because meaning is created through involvement, empathy and imagination.

#### **Web 2.0 tools**

The Internet is a valuable source to get material for learning English, especially for students who need practice in listening. Web 2.0 tools offer a new experience in a virtual world that can provide learning opportunities inside and outside school. Web 2.0 is changing the way information is created, used, shared and manipulated.

Some of the web 2.0 resources that were used for listening activities in this project work are:

#### **Podcasts**

Podcasts are audio files that are automatically delivered directly to your desktop computer, and can be transferred to your iPod or other MP3 player. Normally, you need permission to use them because they are copyrighted material, unless they are used for educational purposes.

#### **Videos**

Video is the technology of electronically capturing, recording, processing, storing, transmitting, and reconstructing a sequence of still images representing scenes in motion. For example, YouTube videos and other video clip sites (Google video, vimeo, etc.) provide English learners and classes with a new tool to improve listening skills. The real advantage to these sites at least from a language learning point of view is that they offer authentic examples of everyday English used by real people.

#### **VOXOPOP**

It is another learning tool online that is used by many teachers all over the world. It might help my students to develop their listening and speaking skills. Student can listen to the teacher and each other at home at <http://www.voxopop.com/>

#### **Input**

Input will play an important role in this project as long as it meets the following characteristics according to Ellis (1985:128): *High quantity of*

*input directed to the learner; the learner needs the opportunity to listen to and to produce language used for different purposes ;exposure to a high amount of directives (commands, orders);exposure to a high quantity of "extending utterances" Opportunities for uninhibited "practice" (which may provide opportunities to experiment using "new" forms).*

### Methodology

#### Description of the research paradigm

Since listening is hard to quantify, data collection and data analysis will be done using a qualitative paradigm. This means that the data will not be the product of measurement or counting, and thus does not result in numerical information (prose descriptions, diaries, and so on). According to Burns (2007) the emphasis of qualitative approaches is on the variety of information about the participants and the contexts in the research. Basically, it provides extensive explanations and details about the theme of the project.

Action research was the method used to carry out this project. *"Action research aims to contribute both to the practical concerns of people in an immediate problematic situation and to the goals of social science by joint collaboration within a mutually acceptable ethical framework"* Rapoport (1970:499).

According to Kemmis and McTaggart (1988), action research follows a dynamic process of planning, action, observation and reflection. The first phase, developing a plan of action, is concerned with improving what is currently happening in the classroom or identifying problems in a teaching context. The second phase, action, is about implementing a plan to improve the issues in the classroom. The third phase, observation, means collecting data analyzing it and decides what changes might be

necessary. The last phase is reflection and it involves reflecting on the effects and making sense of the process used in order to get a better understanding of the area researched.

The following material was suggested to motivate and increase the amount of exposure to the target language.

- <http://flopez6.weebly.com/>: It is a website that allowed students to interact with the language in a functional way.
- <http://www.epals.com/>: It is a global community where students are safely connected with classroom around the world to share projects, resources, web tools and e-mails.
- Material: Randall's ESL Cyber Listening Lab. The level is for Beginners to Advanced students. This site provides listening material for students at different levels. Web site: <http://www.esl-lab.com/>
- Material: Infosquare.com It provides English listening comprehension exercises based on movie trailers Web site: <http://www.infosquares.com/>
- Material: NTN24. It provides information about the most important news about Latin American and the rest of the world. Website: <http://www.ntn24.com/news/>
- Material: Lingualnet. It is appropriate for Intermediate to Advanced level. It provides short films with subtitles to assist language learning. Website: <http://lingual.net/>
- Material: vyou.com. It provides videos interviews with people all around the world answering different questions. vyou.com
- Material: audiobooks. Learners can listen and read at the same time. <http://www.esl-bits.net/Books/books.html>
- Material: Linguistic Fundland TESL Pen Pal Center: It provides teachers with the chance to pair students with pen pal who are interested in improving their English skills. Students can get engaged in using language

for a communicative purpose with peers. Website: <http://www.tesol.net/penpals/web>

- Material: Planet English. It provides true-false questions together with a video clip to help students check their comprehension. The program tells the students to read the questions, play the video and then click on True or False. Website: <http://www.planetenglish.com>
- Material: Real English. This site is based on the idea of having spontaneous speech with real people on the street. Students can be exposed to a range of grammatical and functional topics embedded in real situations. Website: <http://.real-english.com/>

#### Description of the research tools

Gathering data has to do with both quality and quantity. In this study, numeric and textual data were collected as well as different tools or methods of data collection were implemented including video recording, questionnaires, diaries etc. The instruments implemented were defined and the reasons for their application are described below.

#### Audio or video recording of lesson

These instruments provide valuable information for teachers. *"They confront teachers with a mirror-like "objective" view of what is going in class. These powerful instruments give teachers information for later use, in the sense that they can help teachers in their growing experience over the years. However the presence of a recording device could be disruptive because recording devices very often have a limited range; for example they may capture only students seated in the front row or just the teacher explaining something"*. Schratz (1992: 89)

The video recording of a lesson was considered a great source of data because it provided valuable insights concerning students'

behaviors and attitudes during the lessons in the computer lab.

#### Diaries or journals

Even though diaries can be, and probably will be, anecdotal and subjective, they can provide very important clues about what learners feel and about how they process information. The diary technique is thus very useful for exploring the learning strategies that students may use in different situations. This is especially true of situations where students receive metacognitive instruction and we as teachers want to know what kind of effect this might have on student learning.

Here, there is an example of one of the entries that was relevant for this study:

#### Day 2:

Today, students started exploring some of the websites proposed for this study. This lesson took place in the computer lab. Most of them were very receptive to follow instructions about how to use the software. The material used today is called Randall's ESL Cyber Listening Lab. This site provided listening material for students at different levels. Since my class is a mixed ability class, students found this site very useful. The listening exercises consisted of multiple choice comprehension questions that were scored right away. A topic related to daily routine was given for homework. They were expected to focus on the following questions: What is your daily schedule? What time do you wake up and go to work or school? What do you do when you get home? What time do you go to bed? In addition they were told to do more exercises on their own according to their English levels.

#### Afterthoughts

The good thing about this experience today was that the site provided the different moments for

doing listening activities (before, during and after).

#### Questionnaires and Surveys

Questionnaires were implemented on two occasions throughout the investigation. Students were asked to answer the two questionnaires related to WEB 2.0 tools and CALL activities.

Description of the process of data collection, analysis and interpretation

In this process qualitative data will be mainly collected by keeping diaries, recording opinions and perceptions rather than numerical "facts". Various combinations of quantitative and qualitative data collection and analysis will be collected during this project. A deductive technique will be used in order to search for evidence to support the selected theme (benefits of using CALL activities and web 2.0 tools to promote more exposure to the target language).

Description of the target group/students who the material was chosen or adopted for

It is important to see the big scenario of students' reality that has an indirect or direct effect on their attitudes towards learning English.

First, it is remarkable to point out that English is considered a foreign Language in our country (Colombia). It means that English is not a local medium of communication. It is also important to mention that Colombian government has started a National bilingual program and, they have decided to borrow a global discourse about "bilingualism", by embracing a European model for teaching and learning English. They have made this decision due to a record of ineffective policies and a scaling external pressure to adopt language policies

appealing to “the international community”. Basically, they have discharged the whole responsibility on representatives of foreign organizations such as the British Council and the Cambridge University, because they are in charge of the implementation and control of standards and tests.

Within this national view, a lot of students feel that success in English language learning is only achieved outside public schools due to many reasons such as lack of resources in schools, lack of training for teachers. Moreover, teachers agreed on saying that the possibility of learning English in public school is almost impossible. Many of these students are our new students who come to our school with that limitation in mind, and with a very low level of English.

The Caldas School in Bucaramanga, Colombia, is a private school where I have been working as an English teacher for seven years. Students come from different socio-economic backgrounds and have had a wide variety of life experiences - attributes that significantly enrich the life of the school. However, newcomers generally have a limited command of English as a Foreign Language regarding the following aspects: not enough guidance on pronunciation, limited vocabulary, poor exposure to authentic material, and lack of communicative skills among others.

Mixed ability classes are a common factor in this educational setting, particularly in 8th grade, which is the grade I teach. This group is comprised of 28 students whose ages range from 13 to 14 years. It is a large class with a total number of 7 hours of English a week. Students are very active and often moody. They are experiencing big changes physically and psychologically. They are eager to learn as long as the activity is connected with their interests or personal qualities. Many are conscious about what others think of them. Their levels of English vary from elementary and basic students to

advanced students who pay attention to both meaning and form in language.

Most of them are auditory and visual learners. They can concentrate for longer periods in comparison to children. They also begin to learn in abstract ways. Learning a foreign language is part of the school curriculum, therefore, it is compulsory for them to learn English. They do not like boring lessons which could be the result of discipline problems. Most of them are beginning to control their own behavior. Some of them are relatively unmotivated and create problems with classroom management through rowdiness and unwillingness to do assigned class work. Motivation played an important role because for the majority of students in this group, there is not a clear connection between working hard to learn English and a direct, an immediate outcome other than avoiding parents’ disapproval. They are not concerned about taking English seriously because, they do not see how this ability could affect them in ten years from now.

Therefore, the key to helping to improve their listening skills was to convince them, that understanding a language requires an attitude adjustment more than anything else. For example; study habits; they did not see the importance of spending time improving pronunciation or working on their own at home.

#### Limitations

One of the main limitations throughout this study was how to deal with new students at school, because they had mental blocks. For example, they very often decided to tune out or get caught in an internal conversation trying to translate word for word. As a result, some students were convinced that they were not able to understand spoken English no matter what strategies or technological materials were available.

Another limitation has to do with the use of Facebook and social networking websites while working in the computer lab. Initially, they appeared to be a distraction to students' learning abilities. This happened when students were expected to be working on a CALL activity or on a web tool and they got distracted signing into their Facebook account or using Twitter or another social networking website. It was hard work but fortunately, I took advantage of social media websites and encouraged the students to find what we used to call a pen pal, and write to them on a regular basis. This activity allowed them to practice the grammatical structures taught in class. In addition, they could develop a relationship with the pen pal over a period of time and report back to the class, sharing the ups and downs of their relationships with their new buddies.

Having little information regarding listening and CALL activities in Colombia was another shortcoming. I only found one Colombian research which was presented in the theoretical section. This lack of literature did not allow me to get a good understanding of how students can benefit from using technological tools. However,

the research done by other teachers outside Colombia helped me to better understand how students can benefit using web tools in similar settings. Dealing with a mixed ability class was a real challenge. I had to offer extra help for weaker students and offered extension activities for stronger students while using the same material. This way the time involved for me was drastically higher. I did remember that all students will get something out of the class, but not necessarily the same things. Lastly, technical problems arouse such as a crash or users not having a compatible browser with the needed website or when the power went off during a rainstorm. This led to loss of information and a waste of time. In order to deal with this difficulty, it was good to take a piece of advice given in a conference, which says: “never plan a class you could not do with just a piece of chalk”.

#### Results

Summing up, it was determined by this study that through the use of web 2.0 tools and CALL activities the amount of exposure to English was increased.

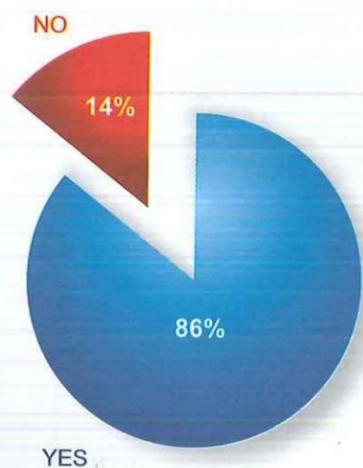
#### Question # 9 from the questionnaire : How useful did you find the following webtools and CALL activities ?

	Not useful				Very useful
	1	2	3	4	5
voxopop.com	4	7	8	6	3
esl-lab.com	5	7	6	3	7
real-english.com	1	7	4	8	8
lingual.net/lingualproductitems	9	5	5	6	3
Listen-and-write.com	10	6	4	6	2
podcast	6	7	4	8	3
youtube.com	0		1	1	26
infosquares.com	0	8	2	3	15

It was found that students, who were reluctant or displayed little interest in listening activities at first, became more eager and motivated to use technological resources. Additionally, it was revealed through this study that music found on "You Tube" is the most useful website for students, because it provides a break from the usual class or textbook activities. Basically, they say that learning English is more enjoyable by listening to songs on "You Tube".

The results obtained from this study revealed that: the amount of exposure to spoken language was increased by the use of CALL material and web 2.0 tools; secondly, it was evident that by selecting appropriate technological material students were able to interact with the language both inside and outside the classroom; last but not least, it was found that students received great benefits when they were given the strategies for listening to online material that fit their needs.

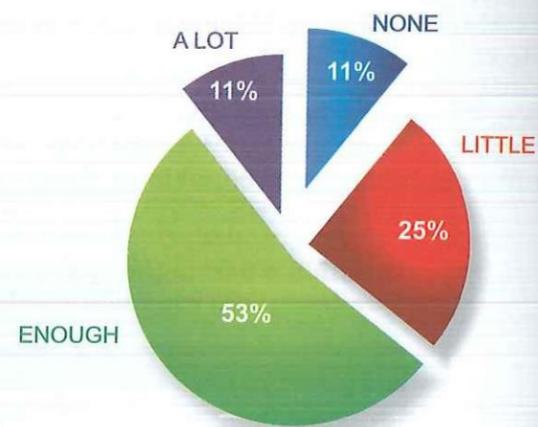
**Question # 8 from the questionnaire: After exploring and using websites and web tools selected by your teacher, would you like to keep on using them to improve your listening skills?**



In addition, it can be inferred from this study that most of the students are motivated and interested in continuing to use technological tools to improve their exposure to the target language. Likewise, web tools and CALL materials were found to be useful supplementary materials that provided additional resources and opportunities to study the topics introduced in class.

Moreover, it is evident that finding the appropriate listening material for students was a challenge because not all the students found the chosen material very interesting or useful. The interest level and the difficulty level were important factors when choosing CALL material in particular.

**Question # 10 from the questionnaire: The exploration and use of Web tools and CALL activities have helped me in my process of being more exposed to the English Language?**



Moreover, a great percentage of students found the suggested web tools and CALL activities very helpful in their process of learning English as a new language.

Taking advantage of electronic resources like the Internet after class or in the computer lab had a positive aspect, because it helped a lot in promoting autonomy among students.

Certainly motivation for listening outside the classroom -at home and in the computer lab-increased significantly, mainly because these technological tools provided individualized interactive instruction different from the one provided in the classroom. Another positive point revealed through this study was the fact that, students or listeners could always have words repeated. Most programs or software provided users with the opportunity to listen to the spoken language as many times as they wanted.

In spite of all the benefits, there is an important issue to be considered-technical problems with equipment and software. Throughout this experience this problem occurred not only on the part of the students but also on the part of the teacher. However, when this happened the teacher knew where to turn for help. Sometimes students' expertise was used and seen as an asset.

Regarding the online material was intended for personal work. Students had to face the material published online on their own. The student was the protagonist of his or her own learning. Here, it is a must for learners to be active participants in the process of learning a new language. Teachers are monitors whose job it is to select the appropriate material, which fulfills the expectations of the learners.

It is recommended to keep on doing research not only on listening skills but on the other skills such as reading, writing, and speaking in order to recognize the great value of the technological resources available for English language teachers and students.

Finally, another study on this matter would be on how to increase the vocabulary among listeners due to the fact that they have a limited vocabulary, especially for those students who are behind or have little experience interacting with the English language. This would make a great contribution in understanding the benefits of using technological tools such as web 2.0 tools

and CALL activities in order to increase the exposure of written and spoken language.

## References

- Burns, A. (2007). International handbook of English Language teaching. *Action research*. Springer International. Handbook of Education.
- Chapelle, C. & Jamieson, J. (2008). *Tips for teaching with CALL. Practical Approaches to computer-Assisted Language Learning*. New York: Pearson. Longman.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*, pp.127, 128. Oxford: Oxford University Press.
- Hulstijn, J (2003). *Connectionist models of language processing and the training of listening skill with the aid of multimedia software*. Computer Assisted Language Learning.
- Kemmis, S & McTaggart, R (1988). *The action research planner*, 3<sup>rd</sup> ed. Victoria: Deaking Univesrity Press.
- Lambacher, S. (1999). *A CALL Tool for Improving Second Language Acquisition of English Consonants by Japanese Learners*. Retrieved from <http://www.jswl.cn/course/czwyjx/refsences/Arob3/call12-2.htm>
- Morley, J (1984). *Listening and Language learning in ESL: Developing self-study activities for listening comprehension*. P.38 Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Nunan, D (1997). *Listening in Language learning*, p.479 *The language teacher*. Retrieved from: [http://talk-waseda.net/dialogue/no03\\_2004/2004dialogue03\\_k4.pdf](http://talk-waseda.net/dialogue/no03_2004/2004dialogue03_k4.pdf)
- Rapoport, R.N.(1970) "Three Dilemmas in Action Research," *Human Relations*. pp. 499-513. Retrieved from: <http://hum.sagepub.com/content/23/6/499.extract>
- Richards, Jack (1996). *Reflective Teaching in Second Language classrooms*.p.10 Cambridge University Press.
- Rost, M. (2000). *Teaching and researching listening*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Schatz, M. (1992) *Researching while teaching: an action research in higher education*. Studies in Higher Education.

## The bowed vihuela in Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos' master Works

### Abstract

The *santafereño* painter Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos included in some of his works an almost unknown musical instrument called *vihuela de arco* (bowed vihuela). The very existence of this instrument during Ceballos' life time is still undetermined. This article attempts to show the importance of musical iconography in the reconstruction of music from the past, the influences and context of Ceballos' masterworks and, in the end, it analyzes the depictions of the bowed vihuela in Ceballos' paintings.

**Keywords:** Musical iconography, Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos, Bowed vihuela.

### Resumen

El pintor santafereño Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos incluyó en algunas de sus obras la *vihuela de arco*, un instrumento cuya presencia en la tradición musical colonial está abierta a debate. La posible existencia de este instrumento durante la época de Ceballos es aún motivo de investigación. Este artículo busca resaltar la importancia de la iconografía musical en la reconstrucción de la música del pasado, el contexto de creación de las obras de Ceballos y, en su parte final, presenta un análisis de las representaciones de la vihuela de arco en las pinturas de Ceballos.

**Palabras claves:** Iconografía musical, Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos, Vihuela de arco.

**Artículo:** Recibido en junio-2013 y aprobado en octubre-2013

**Autor:** Johanna Calderón Ochoa. Maestría en Música - Conservatorio de Ámsterdam. Docente Asociado Universidad Autónoma de Bucaramanga

**Correo electrónico:** jcalderon31@unab.edu.co

## La vihuela de arco en la obra de Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos

### Johanna Calderón Ochoa

Es innegable el hecho de que el análisis de la iconografía musical de diversas tradiciones ha contribuido significativamente a la elaboración de teorías de interpretación de los más variados repertorios, a la contextualización de obras musicales y a la reconstrucción tanto de partituras como de instrumentos.

Profundizar en estos aspectos ha sido de singular importancia para la tradición musical europea, ya que el estudio de las representaciones musicales, tanto en pintura como en otros medios de expresión, ha permitido traer al presente, al menos de manera hipotética, aquellas sonoridades perdidas en el tiempo.

En el caso latinoamericano, uno de los ejemplos más notables de iconografía musical se halla en la obra del pintor santafereño Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos (Santafé de Bogotá, 1638 - 1711), quién es considerado como el artista más representativo de la denominada escuela neogranadina de pintura.

Aunque gran parte de la información biográfica acerca de este artista se recopiló con base en fuentes de tradición oral, no verificables, se afirma que desarrolló su actividad en Santafé de Bogotá, futura capital del Nuevo Reino de Granada, y que se formó como pintor en el taller instaurado por Baltasar de Figueroa "El viejo", considerado el fundador de la escuela santafereña de pintura.

Para la elaboración de sus pinturas, Ceballos utilizaba como material básico las copias de obras

maestras de artistas europeos que se elaboraban en España, Italia y los Países Bajos, y que llegaban a sus manos en forma de grabados o lienzos. De esta manera, Ceballos llevó a cabo reinterpretaciones de obras de Reni, Murillo, Ribera, Rubens, Sassoferrato y Zurbarán, entre otros.



**Figura 1.** La Virgen de los ángeles, 1673. Óleo sobre lienzo, 218 x 175 cm. Banco de la República, Bogotá. Colombia.

La mayoría de las obras de Ceballos fueron comisionadas por miembros de la Iglesia Católica, e incluso, muchas de ellas permanecen en los recintos para los cuales fueron originalmente destinadas. En consecuencia, la obra de Ceballos se enmarca en la larga tradición de fabricación de imágenes de culto iniciada dos siglos atrás y cuyo propósito era el de reforzar la moral cristiana entre los pueblos del Nuevo Mundo.

De acuerdo con la catalogación elaborada en 1926 por el artista colombiano Roberto Pizano Restrepo, Ceballos elaboró 403 obras pictóricas. Lamentablemente, muchas de ellas han desaparecido víctimas del hurto o del deterioro.

Sin embargo, entre las piezas que aún se conservan y que se encuentran disponibles para estudio, se hallan 13 pinturas que incluyen elementos musicales.



**Figura 2.** Coronación de la Virgen María, 1697. Óleo sobre lienzo, 152 X 117 cm. Museo de Arte Colonial. Bogotá, Colombia.

Uno de los motivos iconográficos más utilizado por Ceballos en sus obras es el del *coro de ángeles músicos*. Estos personajes alados son representados interpretando diversos instrumentos musicales, entre ellos, las vihuelas de mano y las vihuelas de arco.

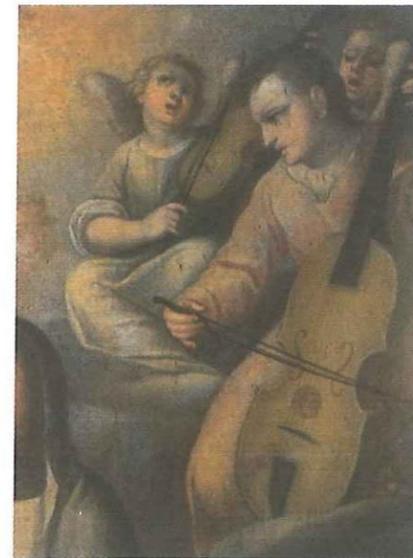
La vihuela de mano fue un instrumento de cuerda pulsada de amplia utilización tanto en España como en el Nuevo Mundo y se encuentra frecuentemente referenciada en documentos de la época, incluso aún se conservan dos ejemplares que demuestran la importancia de estos instrumentos musicales en ciertos círculos de la sociedad española y latinoamericana de los siglos XVI y XVII, especialmente en el contexto conventual. En el caso de la vihuela de arco, un instrumento de cuerda frotada cuya etimología es todavía motivo de estudio ya que instrumentos tanto de la familia de la viola da gamba como de los violines fueron designados de tal manera, solamente sobrevive un ejemplar documentado en el Convento Carmelitas Descalzas de la Encarnación de Ávila.

El análisis iconográfico de las vihuelas de arco de Ceballos muestra que, si bien es cierto que las representaciones poseen cierto grado de precisión y continuidad, también es claro que el artista se otorga licencias y que los aspectos básicos de construcción, como el número de cuerdas (que varía entre cinco y seis), la posición del puente con respecto al diapasón y tira cuerdas, el número de trastes de cada instrumento, la ubicación de las “efes” y el tamaño del instrumento con respecto al intérprete, varían constantemente de una pintura a otra.

Así mismo, en Colombia no se conservan instrumentos de esta índole que permitan hacer una conexión real entre las ilustraciones de Ceballos y la práctica musical de su época.

En consecuencia, y a pesar de que Ceballos incluyó la vihuela de arco en sus obras, la posibilidad de que haya sido utilizada activamente por los músicos santafereños es discutible.

### Vihuelas de arco (detalles)



**Figura 3.** Santa Rosa de Lima, c. 1670. Óleo sobre lienzo, 89 x 62 cm. Banco de la República. Bogotá, Colombia.



**Figura 4.** María Magdalena, 1697. Óleo sobre lienzo, 115 x 132 cm. Colección Palacio Arzobispal. Bogotá, Colombia.



**Figura 5.** Coronación de la Virgen María, 1697. Óleo sobre lienzo, 152 x 117 cm. Museo de Arte Colonial. Bogotá, Colombia.

### Bibliografía

- Bailey, G. A. (2005). *Art of Colonial Latin America*. London: PHAIDON
- Bermúdez Cujar, E. (1992). *La vihuela de la iglesia de la Compañía de Jesús de Quito*. Sociedad Española de Musicología (1992). Acceso a JSTOR.ORG. Consultado el 01 de octubre de 2013.
- Bermúdez Cujar, E. (1994). *La música en el arte colonial de Colombia*. Bogotá: Fundación de Música.
- Crisanto Gándara, X. (1993) *El violón ibérico*. Sociedad Española de Musicología. Acceso a JSTOR.ORG. Consultado el 30 de septiembre, 2013.
- Ferraz Trindade, M. H. (1999) *Iconografía musical na pintura do séc. XV ao séc. XX*. Lisboa:

Instituto Português de Museus, Museu da Música.

Gil Tovar, F. (1977). *Gregorio Vásquez y su obra*. Historia del arte colombiano, vol. 4. (Bogotá: Salvat Editores Colombiana, S.A.

Gil Tovar, F. (1980). *La obra de Gregorio Vásquez*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Palomino, A. (1987). *Lives of the Eminent Spanish Painters and Sculptors*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pizano Restrepo, R. (1926) *Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos: pintor de la ciudad de Santa Fé de Bogotá, cabeza y corte del Nvevo Reyno de Granada, narración de su vida y el recuento de sus obras*. Paris: Camilo Bloch, Editor.

Winternitz, E. (1967). *Musical Instruments and their Symbolism in Western Art*. London: Faber and Faber.

## Poesía

Betssimar Karina Sepúlveda Hernández

1.  
En lo alto de un pájaro  
se dilata el aire, traspasándose a sí mismo.  
Cruje el maderámen convencido de la eternidad  
en su boca abierta  
brilla la tarde en lento giro  
ascendiendo con sus huesos celestes  
hasta la pupila de aquel pájaro.  
Y se va recogiendo uno a uno el canto  
para hacerse memoria nocturna  
de la mujer que empuja el pedal  
del hombre que amansa la piedra.  
Hombre y mujer saben  
que nunca les faltará el alba  
si con ellos dos bastará para hacerse  
esféricos y constelados  
en lo alto de un pájaro.

2.  
He visto la luna Guane coronando la altura  
he visto el espíritu de centenarios hombres subir  
por la greda roja,  
fueron tomando la forma del cactus  
se hicieron menhires poblados de afiladas pupilas  
para cegar el viento.

Acaso llevan siglos muriendo con sus estrellas  
acaso buscan el fuego de lenguas azules  
que un día les habló.

Vi florecer de sus brazos penitentes,  
pequeños palomos  
uno a uno, arrojados al infinito  
en versos equidistantes  
y reptaron, reptaron por las sienes de la montaña  
nocturna hasta llegar a la estrella mayor.  
Terrible es la belleza en este mundo inconstante,  
es necesario morir sobre la misma muerte  
incendiar el reverso de las pupilas  
donde germina la promesa  
y volver sobre ella como a la greda  
girar en el círculo de sus blanquísimos dedos  
que apuntan a la finitud.  
ojo que nos une al cosmos  
y si no alcanzara el vuelo  
y si no alcanzara el alba  
será preciso desentorchar las estrellas  
desatar el temporal de la belleza fugaz  
sobre los cuerpos  
y ya confundidos con la altura  
se maravillarán con el titilar de los sueños  
en el manto distante de la tierra.



3.

*Todavía hay tiempo para decirle madre,  
buenas noches,  
He vuelto con una bala en mi corazón.  
Ahí está mi almohada,  
quiero tumbarme y descansar.  
Si la guerra alguna vez llama a la puerta,  
dile que estoy descansando.*  
**Almohadad Zaqtan**

De seguro te han hablado de las mujeres  
que entraron a la tumba.  
De rodillas hincadas en la tierra,  
buscando el cuerpo del hijo, del amado, del  
hombre.  
Con su llanto, abrieron profundos  
surcos en el sudario.

Las has visto...  
Desandando entre la sombra desviada de las  
flores,  
repitiéndose, desdoblándose  
en las antífonas de un idioma indescifrable.

Han pasado tres días, tres siglos, de tres en tres  
germinan los crisantemos en sus cabellos  
trenzados.

Sobre sus cabezas,  
el vuelo bajo de los pájaros  
que hicieron nido  
en la boca de los huérfanos.  
De seguro las has visto...  
Magdalena y María, son custodias del réquiem  
al desencanto,  
van por la tierra  
buscando los cuerpos que no volverán al lecho.  
Cargan con los sudarios,  
lo besan, lo huelen, lo sienten,  
así resguardan lo que la muerte no se pudo  
llevar.

Hoy de seguro las ves...  
Van envueltas en el misterio doloroso,  
pisando sobre los derrumbes humanos  
“y después de este destierro, muéstranos a  
nuestro Jesús, el fruto bendito de nuestro  
vientre.”

Pero el fruto se pudre en el légamo desolado,  
condenado por el señor de la guerra,  
y el señor de la guerra, es un luto seminal  
esparcido por los cuatro puntos  
en cuyo centro  
se ahoga el acto de contrición de dios  
colgado en el garfio de la venganza.

## Diversas miradas sobre el artista y su obra

La aparición de la fotografía, que puso en crisis la historia de la plástica esencialmente por la cuestión de la semejanza y el realismo que habían sido la principal preocupación de la pintura, gracias a desarrollos técnicos durante el Renacimiento, como la invención de la perspectiva, la “cámara oscura” de Leonardo Da Vinci o el portillo de Alberto Durero, logra dentro de las artes dejar un registro, e igualmente crear formas, volúmenes y líneas, dentro de una construcción que puede o no incluir al artista, desbordando la simple captura visual para introducirse dentro del personaje y en el ambiente que lo rodea. En este enfoque, quedará entonces la naturaleza del personaje y el clima psicológico del retrato. Así lo han intentado con éxito los alumnos de fotografía del programa de Artes Audiovisuales de la UNAB y **Cuestiones Universitarias** lo valora y comparte con los lectores de esta edición.

Es interesante, observar que sin excepción, los alumnos tratan de mostrar el ser humano, con sencillez y respeto. Algún artista se abroga la potestad de orientar la fotografía hacia el absurdo o lo sensacional; sin embargo, el común denominador en este caso ha sido el ejemplo de la mirada de una maestra como Olga Lucía Jordán, cuya clave secreta es la utilización de su genuina intuición, para que la imagen retratada se convierta en presencia por sí misma y no solamente en representación, haciendo que cada

fotografía se convierta en un cuadro del artista con sus cuadros.

El ejercicio que los alumnos de fotografía han hecho, es valioso y considerable de continuar, con la seguridad de que quienes lo intenten descubrirán que la misión de retratar a un artista es un desafío con doble riesgo: el de la monotonía o el de la repetición, ambos factibles de evitar, si la mirada del fotógrafo logra el equilibrio entre el personaje y la imaginativa “mise en scene”.

**Gloria Oviedo Chávez**  
Historiadora de Arte  
Docente Investigadora

## Normas para la presentación de artículos

La Revista *Cuestiones Universitarias* es el órgano de difusión científica del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Su periodicidad es anual, publica artículos científicos valorados por pares reconocidos nacional e internacionalmente. Contiene artículos inéditos para fomentar la discusión entre profesionales y estudiosos interesados en las áreas de Educación, Comunicación Social, Estudios socio-humanísticos, Música, Literatura, Lenguas y Artes.

### Requisitos generales:

Da prioridad a los artículos inéditos producto de investigación científica, de reflexión sobre investigación y de revisión. Igualmente abre un espacio para artículos de reflexión no derivados de investigación. En este sentido se acoge a la tipología de artículos establecida por *Publindex* 2010 cuyas directrices transcribimos a continuación.

### 1. Artículo de investigación científica y tecnológica

“Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones” (*Publindex*, 2010:7)

### 2. Artículo de reflexión

“Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales” (*Publindex*, 2010:7)

### 3. Artículo de revisión

“Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de

desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias” (*Publindex*, 2010:7)

### 4. Documento de reflexión no derivado de investigación (*Publindex*, 2010:8)

#### Directrices para la presentación de los artículos.

Los trabajos enviados al Comité Editorial de la revista, para ser sometidos a la revisión, deben cumplir con las siguientes condiciones:

**Hoja de presentación:** Contiene título del trabajo, nombre completo, grado(s) académico(s), adscripción institucional y dirección electrónica de autores.

- Resumen: el trabajo debe incluir un resumen estructurado, tanto en inglés como en español, de una extensión máxima de 150 palabras, cuya estructura incluya objetivo, métodos, resultados y conclusiones para el caso de investigaciones. Para otros escritos, se describe la intencionalidad del documento.
- Palabras claves: se requiere indicar mínimo tres, máximo cinco palabras claves tanto en español como en inglés.

**Texto:** Todo el manuscrito, incluyendo hoja de presentación, resúmenes, referencias, cuadros y leyendas de figuras y cuadros deben usar la fuente Times New Roman, tamaño 12 con una extensión máxima de 15 hojas, aplicando las normas APA (edición sexta 2010).

**Proceso de arbitraje:** La revisión de los artículos, en primera instancia, será efectuada por el Comité Editorial para verificar requerimientos técnicos y pertinencia con el eje temático que maneja la convocatoria. Posteriormente cada artículo es enviado a un especialista del Comité Científico de la revista, aplicando la modalidad doble ciego. Finalmente, los escritos aprobados y corregidos por sus autores, serán remitidos a corrección de estilo.