

# Cuestiones

Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Educación y Artes



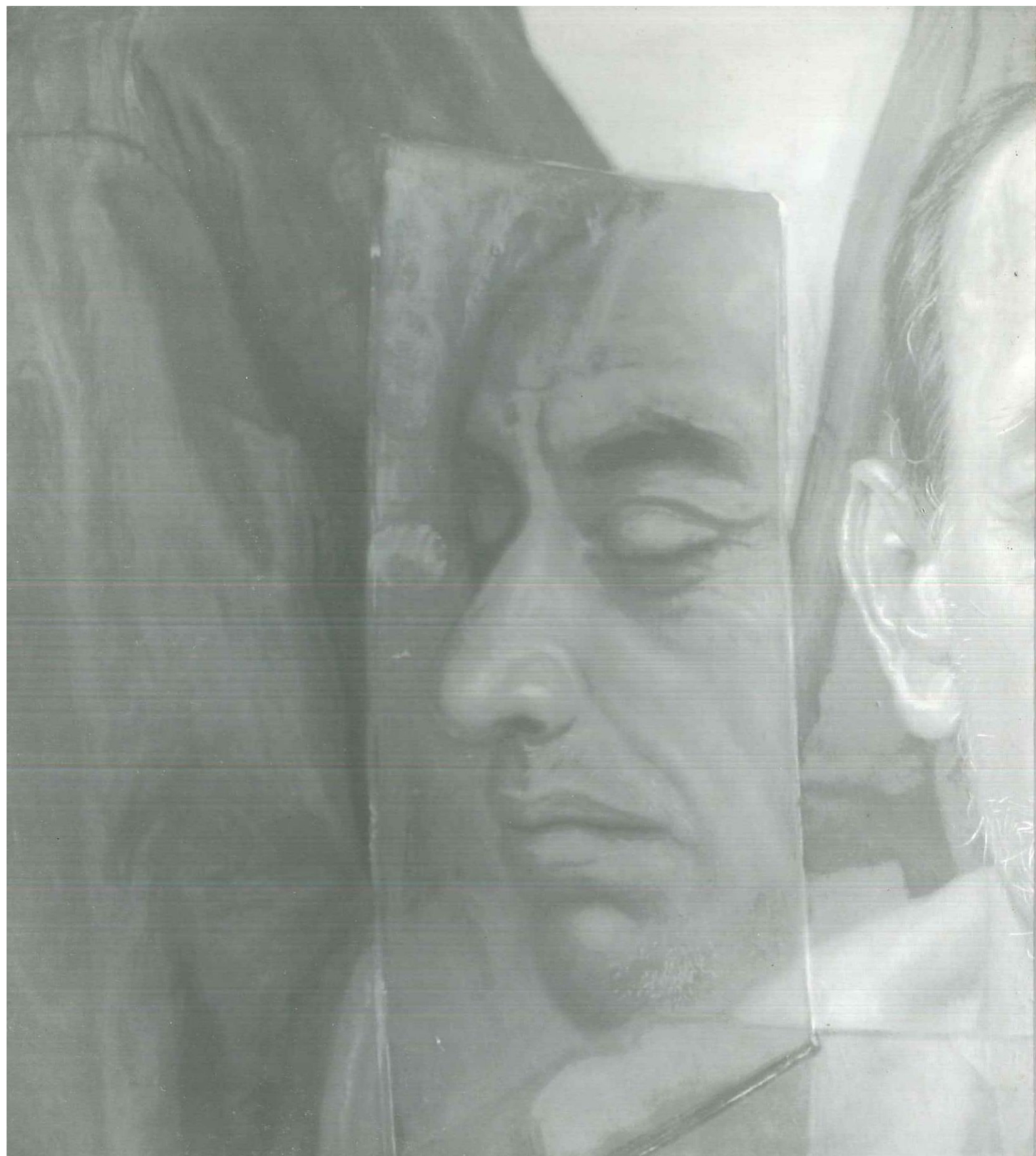
unab

2007



unab

Año 4. Número 7 Bucaramanga, Colombia 2007

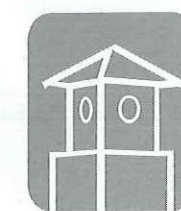


# Cuestiones

Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Educación y Artes



HEMEROTECA



22 OCT 2007

unab

## CUESTIONES

Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Educación y Artes  
ISSN 0121-0947  
Tarifa Postal Reducida  
Año 4 N° 7 Bucaramanga

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

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

DIRECTORA  
Amparo Galvis de Orduz  
EDITOR  
Guillermo León Aguilar Roldán

CONSEJO EDITORIAL  
Amparo Galvis de Orduz  
Julio Eduardo Benavides Campos  
Roberto Sancho Larrañaga  
Ángel Nemesio Barba Rincón  
Magnolia Sánchez Mejía  
Hugo Noel Santander Ferreira

Fotografías de las obras:  
Saúl Meza Arenas

EDICIÓN Y PRODUCCIÓN  
Producciones UNAB

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN  
Ideas Comunicación

Las opiniones contenidas 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° del 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, Educación y Artes de la UNAB reciba un ejemplar de su publicación.

CUESTIONES UNAB  
Calle 48 N° 39-234 Teléfonos (7) 6436111 y 6436162 Ext. 274-270-357  
Fax (7) 6433958  
Bucaramanga, Colombia

e-mail: [cuestiones@unab.edu.co](mailto:cuestiones@unab.edu.co)

## Contenidos



● <b>Presentación</b>	5
● <b>Satisfacción de los estudiantes en procesos de Educación en Línea: Análisis del modelo de docencia en línea de la UNAB</b> Manuel Antonio Unigarro Gutiérrez	7
● <b>Los nuevos (o posibles) significados de la evaluación en la universidad</b> Julio Eduardo Benavides Campos	25
● <b>Inserción del médico en el sistema educativo oficial: el caso de Santander (1900-1950)</b> Araulfo Enrique Mendoza M.	35
● <b>Falacias: las razones de la sinrazón</b> Manuel José Acebedo Afanador	47
● <b>Comunicación para un desarrollo y cambio social con sentido</b> Esmeralda Villegas Uribe	61
● <b>Gabriel García Márquez, Álvaro Mutis, Héctor Rojas Herazo: un periplo por su narrativa</b> Luz Mary Giraldo	71
● <b>Literatura y diversidad cultural</b> Ángel Nogueira Dobarro	103
● <b>Presentación de la obra Jairo Pinto</b>	114



HEMEROTECA

22 OCT 2007



Composición N°2 para testigo sinodal . 2005 Temple graso y óleo resinoso sobre madera 30.5x41.5 cm

## Presentación

Desde hace algunos años la UNAB se propuso darle un nuevo aire a la manera de encarar la investigación, apostándole al diálogo entre disciplinas. A partir de esto surge la propuesta de constituir un Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Educación y Artes, que respondiera al reto planteado a lo disciplinar para encarar problemáticas investigativas cuya complejidad desborda las posibilidades de un acercamiento unívoco.

Este centro surge con el concurso de investigadores de las facultades de Comunicación y Artes Audiovisuales, Educación, Música, el Departamento de Estudios Sociohumanísticos y el Centro de Investigaciones Socio-jurídicas, y viene poniendo en acción distintos recursos e innovaciones para ampliar su potencial científico, tecnológico y humanístico. El grupo de trabajo asume como elemento articulador la perspectiva que los Estudios Culturales aportan a estas áreas del conocimiento, abriéndolas a los requerimientos productivos, sociales y culturales de la nación y a la cooperación y competitividad internacionales.

En este contexto surge la necesidad de apoyar el desarrollo de la revista *Cuestiones*, en la conducción académica e investigativa, en la cual las contribuciones de los investigadores del mencionado centro venían dándose de forma regular.

El presente número de *Cuestiones* recoge los aportes de profesores que desarrollan sus textos alrededor de los temas de la educación y la universidad, la salud y la higiene en el sistema educativo de principios de siglo en Santander, la comunicación y el cambio social; para cerrar con un bloque de dos artículos que nos hablan de la narrativa literaria de autores colombianos y de la literatura frente a la diversidad cultural.

Esta séptima edición la abre el filósofo y educador Manuel Antonio Unigarro Gutiérrez, quien hace acopio de su experiencia en el Doctorado en Sociedad de la Información y el Conocimiento de la Universidad Oberta de Catalunya, para sistematizarla y analizar la correspondencia de las actividades de enseñanza y aprendizaje con los postulados teóricos sobre los que se funda el modelo de la UNAB. Dentro del mismo ámbito de la relación universidad y educación, Julio Eduardo Benavides Campos, se aboca a la tarea de hacer una lectura de los procesos de evaluación de docentes y estudiantes, en el marco del Proyecto Educativo Institucional de la UNAB, dirigiendo su análisis al concepto de desarrollo humano, proyecto de vida y

proyecto institucional; para ello toma el caso de la Facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales.

Aduolfo Enrique Mendoza construye, en perspectiva histórica, las circunstancias que rodearon el proceso de inserción del médico en el sistema educativo en Santander, para ver el impacto de la perspectiva de salud e higiene en las prácticas pedagógicas durante la primera mitad del siglo XX.

El profesor Manuel José Acebedo Afanador, nos introduce de manera didáctica en la discusión del modo como la razón humana discurre, a partir de estructuras lógicas de sentido, con el propósito de hacer aparecer con la investidura de verdad una razón incompleta, equívoca o falsa. Funda sus reflexiones en las "Refutaciones sofisticadas" de Aristóteles.

"Comunicación para el desarrollo" es una frase cuyo valor y sentido en la sociedad se ha tornado cambiante a los largo del casi medio siglo que tiene de acuñado el concepto "desarrollo". Esmeralda Villegas Uribe devela cómo la perspectiva comunicativa frente al desarrollo ha significado una manera particular de entender la realidad y la sociedad, poniendo sobre la palestra el enfoque cultural como posibilidad de seguir pensando esta relación.

El bloque que cierra este número lo componen los escritos de dos invitados: la profesora Luz Mary Giraldo de la Pontificia Universidad Javeriana y el Director Editorial de *Siglo del Hombre Editores*, Ángel Nogueira Dobarro. La profesora Giraldo hace un exhaustivo recorrido por la narrativa de los escritores Gabriel García Márquez, Álvaro Mutis y Héctor Rojas Herazo. La autora ahonda en las temáticas narradas para establecer puntos de encuentro en concepciones de mundo, al tiempo que hace evidente las diferencias como producto de los estilos narrativos de cada uno de estos autores. Ángel Nogueira aborda las literaturas regionales desde la perspectiva de su "emergencia como ámbitos de observación y narración de la existencia singular del vivir humano y de su historia real y siempre imaginada", para proponer su autoridad (autoría) como base para una política cultural regional. El artista invitado de esta edición es el pintor santandereano, Jairo Pinto. *Cuestiones* recoge parte de la obra expuesta en el primer semestre de este año en el Museo de Arte Moderno de Bucaramanga con el nombre de *Confesionario*, serie que, según su autor, es "cien por ciento vivencial con un marcado carácter autobiográfico".

## Students' satisfaction in on-line education processes: UNAB's on-line teaching model analysis

### Abstract

The present work, realized as an activity of the "Information and Knowledge Society" Doctorate (Universitat Oberta de Catalunya), wants to determinate the satisfaction generated -on the on-line students- by the teaching actions established in Universidad Autónoma de Bucaramanga's educational model. The social, organizational and intellectual roles are base on those proposed by Robin Mason (1991). A non experimental but descriptive investigation was realized with on-line students from two UNAB's programs. A test was used as main tool for this investigation.

The results of the work allow to establish that there is correspondence between the theoretical postulates on which the model of the UNAB is based, and the satisfaction that is generated between the on-line students when the teachers put in scene the actions that are derived from there. The actions that have to do with the teaching and learning process stand out, also the teacher's support -specially giving clear and fast answers- and the selection of quality contents.

**Key words:** On-line teacher's role, On-line teacher's actions, Teaching model, Students' satisfaction.

### Resumen

En el presente trabajo, realizado por el autor dentro de las actividades del Doctorado en Sociedad de la Información y el Conocimiento, de la Universitat Oberta de Catalunya, se determina cuál es la satisfacción que generan, en los estudiantes en línea, las acciones docentes establecidas en el modelo educativo de la Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB y que se fundamentan en los roles Organizacional, Social e Intelectual propuestos por Robin Mason (1991). Para ello se realizó una investigación no experimental y descriptiva con estudiantes en línea de dos programas de la UNAB, utilizando como instrumento principal un cuestionario.

Los resultados del trabajo permiten establecer que hay correspondencia entre los postulados teóricos sobre los que se funda el modelo de la UNAB y la satisfacción que se genera entre los estudiantes en línea cuando los docentes ponen en escena las acciones que de allí se derivan. Se destacan las acciones que tienen que ver con la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, el acompañamiento del docente especialmente en lo tocante a responder con prontitud y claridad y la selección de contenidos de calidad.

**Palabras clave:** Roles del docente en línea, acciones del docente en línea, modelo docente, satisfacción de los estudiantes.

### Manuel Antonio Unigarro Gutiérrez

Licenciado en Filosofía y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Ex decano de la Facultad de Educación y Ex Director de la División de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB. Fue director de la maestría en educación UNAB-Javeriana, subdirector académico del Sistema de Educación Virtual UNAB y dirigió la maestría en educación, modalidad virtual, del convenio UNAB-ITEMS.

Es autor del libro: *Educación virtual. Encuentro formativo en el ciberespacio*.

Correo-e: munigarro@gmail.com

## Satisfacción de los estudiantes en procesos de educación en línea: Análisis del modelo de docencia en línea de la UNAB

Manuel Antonio Unigarro Gutiérrez

### I. Marco teórico

La palabra 'teoría' proviene del griego *theorein* que significa 'examinar', 'meditar', 'contemplar'. Remite a la acción expectante, al ejercicio del pensamiento. El valor de la teoría está en que abre el espacio para precisar el horizonte de sentido de las acciones. Adquiere su importancia en la medida en que sirve para pensar las prácticas, para preguntarse sobre ellas y para generar otras prácticas más consistentes.

En términos Moore (1983), una teoría es un intento de explicar algo que sucede en el mundo. Esa explicación se realiza desde un acervo de conocimientos que han logrado construir sus representantes y que, según ellos, son suficientes para dar cuenta del fenómeno que se está estudiando. Tal acervo se entreteje en una serie de conceptos que se van articulando hasta posibilitar la comprensión que se busca. La teoría supone una red conceptual, una forma de organizar la mirada y el predicamento acerca de algo.

La Educación ha sido objeto, también, de teorías. El fenómeno educativo ha tratado de explicarse de muy diversas maneras y se han estructurado redes de conceptos que pretenden explicar lo que sucede en el acto de educar. Las

teorías educativas clarifican sentidos, precisan las prácticas y explican los actos educativos. Con ellas se logra gran parte de la coherencia y consistencia que la labor docente requiere. El conocimiento de la teoría educativa no garantiza nada en sí mismo; él será valioso en tanto se convierta en una especie de faro que pueda guiar las prácticas docentes.

Una teoría educativa, o varias de ellas articuladas, puede llevarse a la práctica de maneras diversas; esto es lo que constituye un Modelo Educativo. Con él toman cuerpo los postulados teóricos. Modelo proviene del Latín "*modulus*" que significa 'molde', 'arquetipo', 'ejemplar'. El Modelo Educativo es la concreción particular que las personas o las instituciones hacen de las tesis primordiales de una teoría educativa o de un grupo de ellas. Como cada una puede realizarse de diferentes maneras, entonces, de una Teoría Educativa pueden derivarse varios Modelos Educativos.

Ahora bien, todo modelo debe someterse a una doble validación: por un lado está la coherencia y la consistencia teórica. Se trata de verificar que los postulados teóricos que sirven de base estén articulados armónicamente, que no existan contradicciones y que sean aceptados por una parte importante de la comunidad académica. De

otra parte hay que verificar que el modelo sea factible en la realidad, que en efecto se pueda poner en escena y que sus supuestos teóricos operen a la hora de la realización de las prácticas.

El caso que nos ocupa en este trabajo tiene que ver con un modelo educativo concreto: el de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia). En él insiste en la articulación de los componentes pedagógico, comunicativo, tecnológico y de gestión. Esos componentes enfatizan en: comprender la educación como una acción comunicativa tal y como lo postula Habermas (1988); hacer del estudiante el centro del proceso, así como lo muestran Duart y Sangrá (2000), propiciando el ejercicio de la autonomía del estudiante, pero precisando que la educación, por definición, es una relación heterónoma; trabajar en la asincronía; insistir en el trabajo colaborativo; darle sentido pedagógico al uso de la tecnología, en la misma dirección que apuntan Barberá, Badia y Mominó (2001). Y todo ello enmarcado en un proceso de aprendizaje de una nueva manera de hacer la gestión, saliendo al paso de los problemas organizacionales e institucionales en el sentido que lo advierte Hill (1997).

Como el modelo de la UNAB se centra en el estudiante, la dinámica de la acción educativa parte de una manera concreta de entender el aprendizaje. Unigarro y Rondón (2005) muestran las teorías que se conjugan en este modelo en torno a tal concepto:

El punto de partida está en concebir el aprendizaje siguiendo los postulados de Pozo (1996): como la actividad humana caracterizada por la producción de cambios duraderos y transferibles a nuevas situaciones como consecuencia directa de las prácticas realizadas. En dicha actividad, como observan Barbaerá, Badia y Mominó (2001) la interacción es determinante. En este sentido se sume la perspectiva social del aprendizaje que formuló Vygotsky (1978). De allí que el trabajo colaborativo sea una de las características sustanciales del modelo en cuestión. Esta manera de aprender propicia el surgimiento de relaciones personales que derivan en la configuración de redes de aprendizaje tal

como plantea Harasim (1995) y que se convierte en nota definitoria de los procesos de educación en línea.

Concebido el aprendizaje de esa manera, se agrega la forma como él se va construyendo. Para ello se asume la posición de Salinas (1997) al plantear el Aprendizaje Abierto. Según este autor la clave está en que las decisiones sobre el aprendizaje no son el resultado de la arbitrariedad del docente. Por el contrario, aquí esas decisiones las toma el estudiante o el grupo de estudiantes: Si se realizará o no se realizará el aprendizaje, qué aprendizaje se realizará, cómo se aprenderá, dónde se aprenderá, cuándo aprender, a quién recurrir para aprender y cuáles serán los aprendizajes posteriores. Significa que quien aprende tiene elección, libertad de maniobra, control sobre la forma en que aprende. Es un proceso centrado en el estudiante ya que es diseñado para que él haga el mejor uso de su forma natural de aprender.

Pero Aprendizaje Abierto no es sinónimo de autoaprendizaje. La raíz griega *autós*, que significa "por sí mismo", implica la renuncia a la enseñanza, cosa que no se da en el modelo UNAB. Si el aprendizaje es Abierto, la enseñanza ha de ser Flexible. Ello tiene que ver con lo que Moore (1990) denomina eliminar la "distancia transaccional". Según Barberá, Badia y Mominó (2001) la Educación a Distancia es la 'Transacción' que se hace para cubrir la separación espacio/tiempo entre docentes y estudiantes. La distancia aquí es un espacio psicológico y de comunicación que debe ser cruzado conjugando 3 variables: diálogo, estructura y autonomía del estudiante. Para eliminar esa distancia el docente debe combinar inteligentemente la rigidez y la flexibilidad. Cuando se coloca en el justo medio genera una dinámica de comunicación y de interacción que le da pleno valor a la relación educativa. Para que el aprendizaje sea abierto, definitivamente la enseñanza ha de ser flexible. Y en esta flexibilización el papel del docente es crucial. Como afirman Barberá, Badia y Mominó (2001), "el profesor no debe ser un 'recurso ocasional' con funciones de simple planificación y corrección, sino que es el que conociendo el contenido, impulsa

la interacción con el alumno, contras-tando sus puntos de vista, ajustándose a sus necesidades en relación con el objetivo educativo, dándole la oportunidad de construir de manera cooperativa un conocimiento y pensamiento críticos" (p.79).

A partir de la insistencia en lo anterior, en el modelo de la UNAB, como muestran Unigarro y Rondón (2005), se asumen los planteamientos de Mason (1991) para establecer los roles y las tareas del docente:

### El rol organizacional

Se refiere a que el docente debe precisar los objetivos que se pretenden, la agenda para alcanzarlos y las reglas de juego que se han de seguir para tal fin. Como afirma Mason (1991), "just as in face-to-face course, the online tutors needs to let students know what to expect, what are the requirements of the course, the activities and the schedule" (p.3) Esto tiene que ver con la planificación. Zabalza (2003) y García Aretio (2003), enfatizan que, en los procesos educativos en línea, la planificación es clave para que el docente desarrolle una labor formativa exitosa. Duart y Sangrá (2000) sostienen que las acciones educativas "necesitan una planificación previa, un diseño en el que se defina y se programe lo que quiere alcanzarse y cómo puede conseguirse". (p.15) En ese diseño han de tenerse en cuenta: criterios pedagógicos, finalidades educativas, objetivos, actividades que se realizarán, criterios de evaluación y recursos tecnológicos. Todo esto, articulado armónicamente, en la educación en línea da forma al espacio virtual en el que sucederá el encuentro formativo. Y esto teniendo en cuenta que "La riqueza de un espacio telemático destinado a la formación reside en su esmerado diseño formativo, de acuerdo con las necesidades y las finalidades educativas de sus usuarios, y no en la tecnología que usa para formar" (Duart y Sangrá, 2000, p. 17)

Lo anterior es un trabajo que el profesor de la educación en línea no puede realizar solo. A

diferencia del docente de la educación presencial, que prácticamente hace el diseño de manera solitaria, aquí se requiere la intervención de un equipo interdisciplinario conformado, al menos, por el docente en cuestión, un asesor pedagógico y una persona que maneje la parte tecnológica. Así entonces, siguiendo a Duart y Sangrá (2000), se obtienen materiales didácticos de calidad que "configuran el espacio de relación o de mediación en el que el estudiante de una determinada acción formativa construye su aprendizaje". (p.14)

Garantizado el asunto de los materiales, el docente, y para cumplir cabalmente con el rol organizacional, planificará y explicará a sus estudiantes las secuencias, ritmos y actividades para abordarlos, lo mismo que los criterios que se tendrán en cuenta para la evaluación. Y lo anterior desde la perspectiva que señala Guardia (2000) al afirmar que "el estudiante aprende de maneras diferentes; por lo tanto, es necesario que le ofrezcamos un entorno, unos recursos y unas herramientas adecuadas que le ayuden a aprender de manera activa e individualizada, que le permitan experimentar, discutir y compartir en grupo, construir y progresar, controlar el proceso de aprendizaje e interactuar con el medio" (p.175).

Para concretar el rol organizacional, en el modelo educativo de la UNAB, se han determinado, como muestran Unigarro y Rondón (2005), las siguientes tareas de los docentes:

- Planificar el proceso de enseñanza.
- Proveer la información y los recursos mínimos necesarios para que los estudiantes puedan orientar inicialmente la construcción de conocimiento.
- Orientar a los estudiantes acerca de las herramientas de la plataforma que se va a usar.
- Organizar el aula virtual.
- Cumplir rigurosamente con los tiempos que se han establecido para responder a los estudiantes.
- Velar por el cumplimiento del proyecto institucional.

## El rol social

Se refiere a crear un ambiente amigable, es decir, generar un sentimiento de cercanía entre todos los participantes. Mason (1991) lo describe citando a Kerr (1986): *"Provide positive feedback and reinforcement in both messages to individuals and conference comments to the group, especially for their early efforts and periodically alter that. Be sensitive to the needs of participants. Create a context conducive to thought, creativity and self-esteem. Demonstrate that their contributions are valued. Reward positive contributions."* (p.3)

La clave para desempeñar este rol es partir de comprender el aprendizaje desde una perspectiva social. Vygotsky (1978) insiste en la importancia decisiva que juega la interacción, especialmente la interacción entre pares, en el proceso de aprendizaje. Barberá, Badia y Mominó (2001) la entienden como la actividad general y los conjuntos de acciones en particular, tanto mentales como sociales, que despliegan los participantes para llevar a cabo la acción de aprender.

Tharp y Gallimore (1988) refuerzan esa posición cuando afirman que *"Una característica central del plano interpersonal es la intersubjetividad. En la actividad conjunta, cada participante recibe la influencia de muchos aspectos de la interacción: los signos y símbolos desarrollados a través del lenguaje, el desarrollo de la comprensión común de los propósitos y el sentido de la actividad, el trabajo conjunto en las estrategias cognitivas y la resolución de problemas. Mientras que el miembro más apto de una actividad conjunta ejerce más influencia, proporcionando más ayuda, es tarea del maestro entender la subjetividad del educando y - en la tarea en cuestión - compartirla para influir sobre la misma. Cuando nuevos miembros se unen para una nueva actividad, se crea una nueva intersubjetividad, y para todos los miembros, se internaliza en un nuevo desarrollo cognitivo."* (p.89)

La interacción abre la puerta a la constitución de las "Redes de Aprendizaje": al tejido de

relaciones comunicativas entre aprendices, expertos y materiales. En este orden Duarte y Sangrá (2000) sostienen que *"el estudiante, así como el profesorado, debe sentirse incorporado a una comunidad"* (p35). Los participantes deben poder contactar, relacionarse, formar grupos y socializar con quienes conforman la comunidad.

Toma especial importancia en este proceso de conformar una comunidad, el papel del docente en la asignación de roles según recomienda Harasim (2000): *"los alumnos pueden perder tiempo y energías identificando y asignando roles o no prever en absoluto la necesidad de éstos"* (p.204). Lo anterior da paso al trabajo colaborativo como el ámbito mismo en el que construye el aprendizaje.

Otro aspecto que tiene que ver con el rol social del docente hace referencia a atender las situaciones particulares, de orden no académico, que pueden vivir sus estudiantes. Circunstancias diversas, de orden familiar o laboral, por ejemplo, pueden entorpecer el normal desarrollo de las actividades. Esto es posible en la educación en línea gracias a un diseño flexible de la enseñanza.

Unigarro y Rondón (2005) precisan las tareas de los docentes que, según el modelo de la UNAB, permiten poner en escena el rol social:

- Propiciar la disminución del anonimato y el establecimiento de una atmósfera de comunidad de aprendizaje.
- Mantener una interacción constante con los participantes y lograr una comunicación que vaya más allá de lo meramente académico.
- Estar atento a las posibles situaciones particulares de los estudiantes para darles el tratamiento adecuado.

## El rol intelectual

Para Mason (1991), este es el rol fundamental pues hace que el docente asuma el papel de facilitador educativo. Facilitar no se refiere a hacer las cosas sin mayor esfuerzo. Se refiere al acto de hacer posible algo. Para hacer posible el aprendizaje, en

el modelo de la UNAB se afirma, siguiendo a Freire (1982), que el docente ha de 'problematizar'; es decir, ha de desestabilizar a los alumnos a partir de preguntas y confrontación de argumentos.

Ahora bien, problematizar no se usa aquí como sinónimo de 'entorpecer' o 'dificultar'. El docente genera ciertos desequilibrios cognitivos entre sus alumnos, pero orienta su resolución. Como afirman Duarte y Sangrá (2000) *"la acción docente tiene como objetivo ofrecer al estudiante herramientas y pistas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atiende sus dudas y necesidades"* (p.38).

Esa facilitación, en términos de problematización que hace posible aprender, tiene que ver con lo que afirman Barberá, Badia y Mominó (2001) cuando establecen que el docente adquiere un carácter mediacional. Esto hace referencia a *"acercar a los alumnos a problemas reales y a soluciones plausibles por medio de procesos guiados y ajustados a cada uno, en los que ellos tengan que reflexionar sobre sus conocimientos y la manera de adquirirlos y aplicarlos."* (p.79). Es lo que algunos autores (Lave, 1988; Brown, Collins y Duguid, 1993) han denominado 'cognición situada' cuando insisten en que los procesos cognitivos se relacionan con la situación en la que se aprende. De allí la importancia de abordar el aprendizaje desde el contexto mismo en el que se produce. Supone esto, como indican Duarte y Sangrá (2000), atender a la adecuación de los contenidos de las materias, a los progresos científicos, a la evolución social y cultural y a las demandas del mercado laboral.

Además de la cognición situada, en este rol la acción docente se encamina a mostrar las articulaciones que se dan en el proceso de construir el conocimiento. Para describirlo, Mason (1991) cita a Hiltz (1988): *"Integrating or weaving the discussions by synthesizing points which students raised, building upon and developing themes which emerge, and linking them to the literatures and the topic"* (p.4). En ese mismo sentido Feenberg (1989) observa que tal actividad docente ayuda a: resumir el estado de la discusión,

identificar los puntos de acuerdo y desacuerdo del grupo, modelar la manera de escribir correctamente y favorecer el sentimiento de logro y dirección.

Con este rol, dice Mason (1991) citando a Dave (1989), se propicia el clima intelectual, se modelan las cualidades de un estudiante y se pone la crítica al servicio de quien aprende.

En el modelo de la UNAB las tareas del docente que configuran el rol intelectual, como muestran Unigarro y Rondón (2005), son las siguientes:

- Aportar experiencias al proceso de construcción del conocimiento.
- Favorecer la observación de diversas perspectivas.
- Seleccionar e integrar los contenidos pertinentes.
- Favorecer la metacognición.

Los roles reseñados, y sus correspondientes tareas, que se concretan en acciones puntuales, son la base para desplegar la docencia en línea que pretende el modelo de la UNAB. Con ello se busca realizar la educación como una auténtica acción comunicativa entre docentes y estudiantes superando así la imposibilidad del diálogo cuando la distancia física es grande o cuando no es posible la coincidencia temporal. Esta acción comunicativa es la que permite decir con Savater (1997):

*El hombre llega a serlo a través del aprendizaje. Pero ese aprendizaje humanizador tiene un rasgo distintivo que es lo que más cuenta de él. Si el hombre fuese solamente un animal que aprende, podría bastarle aprender de su propia experiencia y del trato con las cosas. Sería un proceso muy largo que obligaría a cada ser humano a empezar prácticamente desde cero, pero en todo caso no hay nada imposible en ello. De hecho, buena parte de nuestros conocimientos más elementales los adquirimos de esa forma, a base de frotarnos grata o dolorosamente con las realidades del mundo que nos rodea. Pero si no tuviésemos otro modo de aprendizaje, aunque quizá lográramos sobrevivir*

físicamente todavía nos iba a faltar lo que de específicamente humanizador tiene el proceso educativo. Porque lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos "cultura" sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias. (P.30)

## II. Marco empírico

### Pregunta de investigación

Lo que pretendió indagar este trabajo es la satisfacción de los estudiantes frente a las tareas presentadas en el Marco Teórico. Se buscó determinar si las tareas que desempeñan los docentes de la UNAB, colman los deseos que tienen los estudiantes que participan en programas de educación en línea.

La pregunta es ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes en la Educación en Línea frente a las tareas definidas en el modelo docente de la UNAB?

### Objetivos

- Identificar el grado de satisfacción que generan las tareas definidas en el modelo docente UNAB en los estudiantes en procesos de educación en línea.
- Comprobar si las tareas en las cuáles hacen más énfasis los docentes de la UNAB son aquellas que más satisfacción generan en los estudiantes.

### Método

Esta es una investigación que combina metodología cuantitativa y cualitativa. Siguiendo las definiciones de McMillan y Schumacher (2005), se trata de un trabajo no experimental y descriptivo.

La parte cuantitativa resulta de la aplicación y análisis de un cuestionario de 38 preguntas

estructuradas, diseñado de tal manera que los participantes ordenaron, según el grado de satisfacción, las tareas del docente. Este instrumento se construyó siguiendo la escala Likert (Ver Anexo). El cuestionario se aplicó en cada una de las aulas virtuales de los estudiantes aprovechando la herramienta "evaluaciones" de la plataforma WebCT, con la cual trabaja la UNAB.

La parte cualitativa está dada por dos testimonios de docentes en línea de la UNAB y que en la actualidad son profesores de parte de la población de estudiantes que respondió el cuestionario. Con ello se pudo contrastar las respuestas de los alumnos y los supuestos de los profesores.

### Población

Se trabajó con estudiantes que cursan actualmente el pregrado en Contaduría Pública y la Especialización en Educación con Nuevas Tecnologías. Estos dos programas se ofrecen totalmente en línea y se desarrollan teniendo como marco el modelo educativo de la UNAB.

La población total de los dos programas señalados es de 90 estudiantes. Por ser un número pequeño, se utilizó un Muestreo No Probabilístico y por conveniencia. La encuesta se envió a todos los estudiantes (no hubo muestreo aleatorio) y se obtuvieron 83 respuestas.

### Discusión de resultados

El cuestionario se envió a 90 estudiantes de los programas de Especialización en Educación con Nuevas Tecnologías (35) y Contaduría Pública (55). Se recibieron 83 respuestas así:

Especialización en Educación con Nuevas Tecnologías:	35
Contaduría Pública:	48

Significa lo anterior que respondió el cuestionario el 92.2% de la población seleccionada.

## Resultados de satisfacción según las acciones referidas al rol organizacional

Las acciones que se desprenden del Marco Teórico, referidas al Rol Organizacional, corresponden a las primeras 15 cuestiones planteadas en el instrumento. Los resultados son los siguientes:

En la Tabla 1 se observa que el 62.86% de las respuestas se refieren a la opción E (Esta acción aporta mucho a mi desempeño como estudiante en línea). El 26.77% de las respuestas apunta a la opción D (Esta acción aporta bastante a mi desempeño como estudiante en línea). Así entonces se

Pregunta	A	B	C	D	E
1	0	1	3	16	63
2	0	0	2	23	58
3	0	0	4	13	66
4	0	0	5	24	53
5	1	0	5	16	61
6	1	1	4	15	62
7	1	1	10	23	48
8	2	1	7	29	44
9	3	2	14	22	42
10	1	2	7	25	48
11	1	0	8	25	49
12	1	5	16	30	31
13	2	0	1	19	61
14	1	1	1	25	55
15	2	0	12	28	41
Respuestas	16	14	99	333	782
Porcentaje	1,29%	1,13%	7,96%	26,77%	62,86%

(Tabla 1)

- Acción 2: Determinar los tiempos y fechas para las distintas actividades (97.54%)
  - Acción 13: Responder consultas y requerimientos con prontitud (96.38%)
  - Acción 14: Dar respuestas pertinentes, claras y precisas (96.38%)
  - Acción 1: Plantear con precisión los objetivos del curso (95.18%)
  - Acción 3: Dar las indicaciones claras para realizar las actividades (95.18%)
- Las dos acciones del Rol Organizacional que

tiene que las dos opciones más altas de satisfacción que se plantean en la encuesta son las de mayor elección por parte de los estudiantes sumando entre ambas el 89.63% de las respuestas.

La acción con mayor número de respuestas en la opción E (Esta acción aporta mucho a mi desempeño como estudiante en línea) es la referida a: Dar las indicaciones claras para realizar las actividades (Acción 3). 66 alumnos la marcaron. Si se suman las dos opciones más altas de satisfacción (E: aporta mucho y D: aporta bastante), se encuentra que las acciones referidas al Rol Organizacional más estimadas por los estudiantes son:

- Acción 12: Establecer las distinciones entre los espacios que son públicos y los que son privados (73.49%)
  - Acción 9: Dar las indicaciones para el manejo del aula virtual (77.11%)
- Es importante notar en estos dos casos que, aunque son las acciones de menor calificación en este rol, el porcentaje de satisfacción pasa del 70%.



### Resultados de satisfacción según las acciones referidas al rol social

Las acciones que se desprenden del Marco Teórico, referidas al Rol Social, corresponden en el cuestionario a las comprendidas entre la 16 y la 26. Los resultados son los siguientes:

Mirando en conjunto las 11 acciones referidas al Rol Social encontramos que el 52.79% de respuestas se ubican en la opción E (aporta mucho a mi desempeño como estudiante en línea) 35.05% de respuestas hacen referencia a la opción D

Pregunta	A	B	C	D	E
16	2	0	11	39	31
17	2	2	26	27	26
18	0	2	8	27	46
19	1	1	1	35	45
20	1	0	6	34	42
21	1	2	14	32	34
22	1	0	2	22	58
23	1	0	4	27	51
24	1	0	6	27	49
25	1	0	1	26	55
26	1	2	11	24	45
<b>Respuestas</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>90</b>	<b>320</b>	<b>482</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>1,31%</b>	<b>0,99%</b>	<b>9,86%</b>	<b>35,05%</b>	<b>52,79%</b>

(Tabla 2)

- Acción 25: Mostrar interés, respeto y confiabilidad (97.60%)
- Acción 19: Interactuar con los estudiantes (96.38%)
- Acción 22: Acompañar y realimentar a sus estudiantes (96.38%)

Las acción menos seleccionada en las opciones D y E de este rol es la 17: Reconocer públicamente los aportes de los estudiantes (63.86%).

(aporta bastante a mi desempeño como estudiante en línea). Al sumar las dos opciones de mayor satisfacción, se tiene que el 87.84% de respuestas que dan los alumnos están contenidas en ellas.

La acción que mayor número de alumnos califican con E (aporta mucho a mi desempeño como estudiante virtual) es la referida a "acompañar y realimentar a sus estudiantes" (marcada por 58 de ellos, el 69.88%).

Si se suman las dos opciones que marcan más alta satisfacción (D y E), se encuentra que las acciones con mayor acogida entre los estudiantes son:

### Resultados de satisfacción según las acciones referidas al rol intelectual

Las acciones que se desprenden del Marco Teórico, referidas al Rol Intelectual, corresponden a las cuestiones comprendidas entre la 27 y la 38. Los resultados son los siguientes:

Pregunta	A	B	C	D	E
27	2	3	21	27	30
28	1	1	4	35	42
29	1	0	7	32	43
30	1	1	3	21	57
31	1	0	4	24	54
32	3	0	9	29	42
33	1	0	1	27	54
34	1	0	3	24	55
35	0	1	3	27	52
36	0	0	4	19	60
37	2	1	10	30	40
38	6	5	21	26	24
<b>Respuestas</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>90</b>	<b>321</b>	<b>553</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>1,91%</b>	<b>1,21%</b>	<b>9,05%</b>	<b>32,26%</b>	<b>55,58%</b>

(Tabla 3)

Se observa que el 55.58% de las respuestas se refieren a la opción E (Esta acción aporta mucho a mi desempeño como estudiante en línea). El 32.26% de las respuestas apunta a la opción D (Esta acción aporta bastante a mi desempeño como estudiante en línea). Así entonces se tiene que las dos opciones más altas de satisfacción que se plantean en la encuesta son las de mayor elección por parte de los estudiantes sumando entre ambas el 87.84% de las respuestas.

La acción con mayor número de respuestas en la opción E (Esta acción aporta mucho a mi desempeño como estudiante en línea) es la referida a: Presentar contenidos vigentes. 60 alumnos la marcaron.

Si se suman las dos opciones más altas de satisfacción (E: aporta mucho y D: aporta bastante), se encuentra que las acciones referidas al Rol Intelectual más estimadas por los estudiantes son:

- Acción 33: Presentar contenidos que sean significativos (97.54%)

- Acción 34: Establecer la secuencia o hilo conductor de los temas (95.19%)
- Acción 35: Enlazar los contenidos dentro del contexto global y los contextos locales (95.19%)
- Acción 36: Presentar contenidos vigentes (95.19%)

Las dos acciones del Rol Intelectual que menos seleccionan los estudiantes dentro de las dos opciones de mayor satisfacción (E y D) son:

- Acción 38: Permitir que cada estudiante decida acerca de qué, cuándo y cómo aprender (60.98%)
- Acción 27: Mostrar ejemplos, casos, situaciones de propia vida (68.67%)

Vistos los resultados anteriores, y comparando los datos que se obtienen al mirar las acciones de cada rol en conjunto, se encuentra lo siguiente:

- Se recibieron un total de 3152 respuestas. Estas se discriminaron en las opciones A, B, C, D y E así:

- Opción E (Aporta Mucho): 1817 respuestas. El 57.64%
- Opción D (Aporta Bastante): 974 respuestas. El 30.90%
- Opción C (Aporta Algo): 279 respuestas. El 8.85%
- Opción B (Aporta Muy Poco): 35 respuestas. El 1.11%
- Opción A (No Aporta Nada): 47 respuestas. El 1.49%

Se observa que en las dos opciones de mayor satisfacción establecidas en el cuestionario hay 2791 respuestas. Lo que significa un 88.54%

2. Aunque la diferencia es solamente del 2%, se observa que para la población que respondió el cuestionario, las acciones del Rol Organizacional generan mayor satisfacción.

3. Si se suman las respuestas de las opciones E y D, se encuentra que las acciones de mayor satisfacción para los alumnos son:

- Acción 2: Determinar los tiempos y fechas para las distintas actividades (del Rol Organizacional) con un 97.59% (81 alumnos)
- Acción 25: Mostrar interés, respeto y confidencialidad (del Rol Social) con el 97.59% (81 alumnos)
- Acción 33: Presentar contenidos que sean significativos (del Rol Intelectual) con un 97.59% (81 alumnos).
- Acción 13: Responder consultas y requerimientos con prontitud (del Rol Organizacional) con el 96.38% (80 alumnos)
- Acción 14: Dar respuestas pertinentes, claras y precisas (del Rol Organizacional) con el 96.38% (80 alumnos)
- Acción 19: Interactuar con los estudiantes (del Rol Social) con un 96.38% (80 alumnos).
- Acción 22: Acompañar y realimentar a sus estudiantes (del Rol Social) con el 96.38% (80 alumnos).

### Testimonios de dos docentes de la UNAB

Para comprobar si las tareas en las cuales hacen más énfasis los docentes de la UNAB son aquellas que más satisfacción generan en los estudiantes, se buscó el testimonio de dos profesores.

En el primer caso se observa que hay una coincidencia con los resultados expresados por los alumnos. Este docente pone especial énfasis en lo que tiene que ver con la creación de contenidos y el diseño de actividades que sean dinámicas y que logren mantener motivado al estudiante: *"Bueno, yo considero que el docente virtual, además de habilidades organizativas en el manejo de tic's, debe ser competente en la creación de contenidos, en el diseño de actividades para el curso, que tengan un dinamismo, que logren la motivación del estudiante"* Hace referencia, a acciones del rol organizacional. No menciona expresamente ninguna de las 38 acciones que se plantearon en el cuestionario. Pero se puede leer entre líneas la acción 10: Mostrar una organización clara del aula virtual, que fue evaluada dentro de las dos opciones más altas de satisfacción por el 87.95% (73 alumnos); la acción 33: Presentar contenidos que sean significativos (97.54%) y la acción 36: Presentar contenidos vigentes (95.19%).

El segundo docente insistió en la comunicación permanente con el alumno. Manifiesta que los estudiantes valoran la pronta respuesta: *creo que lo fundamental es la comunicación permanente y constante con el alumno. Generalmente si uno deja pasar medio día o un día a veces más tiempo, los estudiantes comienzan a incomodarse un poco; por mi experiencia creo que en los dos, tres cursos que he dictado, el estudiante valora muchísimo que el profesor le conteste en cuestión de 2-3 horas. Si el profesor logra hacer esto, mantener una comunicación permanente con el estudiante, no demorarse mucho tiempo en contestar sus dudas, sus inquietudes, creo que se garantiza el 70- 80% del éxito del curso.* Coincide lo que dice el docente, con la alta satisfacción que los estudiantes le otorgan a la acción 13: Responder consultas y requerimientos con prontitud (del Rol Organizacional) con el 96.38% (80 alumnos).

En los dos casos, los docentes parten de garantizar la calidad de los contenidos del curso. *"Bueno, yo considero que el docente virtual, además de habilidades organizativas en el manejo de tic's, debe ser competente en la creación de contenidos"* (docente 1) y *"Obviamente, el contenido del curso debe ser de calidad"* (docente 2). Esto tiene relación estrecha con la satisfacción que los estudiantes otorgan a las acciones 33: Presentar contenidos que sean significativos (del Rol Intelectual) con un 97.59% (81 alumnos); 34: Establecer la secuencia o hilo conductor de los temas (95.19%); 35: Enlazar los contenidos dentro del contexto global y los contextos locales (95.19%) y 56: Presentar contenidos vigentes (95.19%).

Se encuentra que las acciones que señalan estos dos testimonios se corresponden con varias de aquellas a las cuales los estudiantes agrupan en las dos opciones de mayor satisfacción determinadas en el cuestionario.

### III. Conclusiones

En el Marco Teórico se afirmó que todo modelo debe someterse a una doble validación: la coherencia y la consistencia teórica, de una parte, y la verificación de que esos supuestos teóricos se puedan poner en escena y que operen al momento de la práctica. Para el caso de la presente investigación se ha buscado centrar la indagación en uno de los aspectos del modelo educativo de la UNAB: lo tocante a los roles y las tareas que allí se determinan para el docente.

Existe una alta satisfacción entre los alumnos en lo que tiene que ver con los tres roles definidos por Mason (1991): El Rol Organizacional, el Social y el Intelectual. Se confirma en la experiencia de los estudiantes la importancia de que los docentes en línea realicen las acciones que corresponden a estos papeles.

Se destacan especialmente tres acciones: *Determinar los tiempos y fechas para las distintas actividades* (del Rol Organizacional), *Mostrar interés, respeto y confidencialidad* (del Rol Social) y *Presentar contenidos que sean significativos* (del

Rol Intelectual). La primera tiene que ver con la importancia que le concede el alumno en línea a la existencia de un derrotero claro y preciso, unas reglas de juego que indiquen qué hacer y en cuánto tiempo. La segunda se refiere a la relación que se entabla con el docente. Resulta satisfactoria para los alumnos en línea una relación del docente en la que él muestre que se interesa por ellos, que los respeta y que les guarda confidencialidad. Y la tercera se refiere a la satisfacción que genera en el alumno en línea unos contenidos que le digan algo a su existencia particular, que impacten su cotidianidad.

Mirando en conjunto, las acciones que tienen que ver con el Organizacional son las de mayor satisfacción. En el Marco Teórico se planteó que Zabalza (2003), García Aretio (2003) y Duart y Sangrá (2000), enfatizan que, en los procesos educativos en línea, la planificación es clave para que el docente desarrolle una labor formativa exitosa. Los resultados de este trabajo confirman tal aseveración. De allí que en los procesos de educación en línea se deba poner mucho cuidado en la tarea de planificar. *Determinar los tiempos y fechas para las distintas actividades, Plantear con precisión los objetivos del curso y Dar indicaciones claras para realizar las actividades* se convierten en acciones que aportan mucho al desempeño de los estudiantes.

Esto se confirma de una manera interesante si se observa cuál fue la acción a la que los estudiantes de este estudio le concedieron menor puntaje: *Permitir que cada estudiante decida acerca de qué, cuándo y cómo aprender.* Es decir, para el alumno en línea no resulta siendo tan satisfactorio que en sus manos quede el decidir ciertos aspectos claves de la planificación.

Con lo anterior es importante, entonces, insistir en lo que Moore (1990) planteaba en términos de eliminar la distancia transaccional y que Salinas (1997) incorpora a sus planteamientos de la Enseñanza Flexible: Si un curso se le presenta al alumno con un diseño rígido, no hay espacio para la libertad de maniobra y el grupo de estudiantes se ve limitado en su movimiento. La

rigidez extrema en la estructura de un curso atenta contra uno de los principios fundamentales de la educación en línea: el aprendizaje abierto y todo lo que él implica.

Por otra parte, cuando el curso es excesivamente flexible se va a dar el mismo efecto contraproducente: Los cursos sin diseño, sin estructura, sin reglas de juego sencillamente dejan a la deriva todo el proceso. Y el alumno prontamente se desencantará pues no encontrará la diferencia entre matricularse a un curso de ese talante y ser autodidacta.

La relación Aprendizaje Abierto - Enseñanza Flexible no implica ausencia de compromisos, responsabilidades y, para decirlo de alguna otra forma, fechas límite o plazos concretos. Tampoco implica que el docente sea una figura pasiva; por el contrario, aquí realiza un papel fundamental: el de diseñar y planificar el proceso.

La satisfacción que encuentran los alumnos en las acciones de planificación muestra que la educación en línea no consiste en dejar todo en manos de ellos. Si bien hay decisiones en el proceso que son tomadas por el estudiante, esta modalidad de educación conserva el carácter de tutela, es decir, de una relación en la que alguien cuida a otro y le va ayudando a ser cada vez más autónomo. Significa entonces que el docente no queda al margen y que su papel es fundamental en tanto es interlocutor válido que plantea unas reglas de juego que, en todo caso, deben seguirse para el éxito del proceso; aunque en esas reglas también el estudiante pueda aportar.

En este mismo Rol Organizacional, al lado de las acciones de planificación, aparecen otras que tienen que ver con lo que sucede en el proceso una vez que se pone en escena lo planificado. No es suficiente una planificación de calidad. Además de ella se necesita que durante el proceso de aprendizaje haya orientación por parte del docente. Por eso es necesario *Responder consultas y requerimientos con prontitud y Dar respuestas pertinentes, claras y precisas*. La respuesta pertinente hace referencia a que lo que se comunica sea, en efecto lo que necesita el otro para

comprender. Significa que 'viene al caso', que se relaciona con lo solicitado. La claridad y la precisión tienen que ver con garantizar que el lenguaje y el sentido del mensaje sean captados en su totalidad por el interlocutor. El docente opera como un traductor que pone en los códigos del estudiante los códigos del saber que enseña. La no ambigüedad, la rigurosidad del lenguaje favorecen el desempeño de los estudiantes en línea.

Pasando ahora al Rol Social, encontramos muy de la mano con las dos acciones comentadas anteriormente las que, en este aspecto, generan mayor satisfacción entre los estudiantes. Son ellas: *Acompañar y realimentar a sus estudiantes e Interactuar con los estudiantes*. Tiene que ver esto, una vez más, con la importancia que observan los estudiantes en línea de que el docente, además de planificar muy bien el curso, esté cerca de ellos durante su trayecto.

Esto confirma la importancia de la interacción y que se observa en autores revisados en el Marco Teórico de este trabajo. Hace referencia a que el estudiante y el docente participan activamente realizando intercambios comunicativos. La interacción implica el tejido de las actividades particulares; es la red que se va conformando con todos y cada uno de los aportes de los individuos. Su condición está en la participación de todos. Con ella se pasa del objeto al sujeto; es la que hace evidente el papel protagónico de las personas que han decidido apuntarle a la formación. Por supuesto, la actividad (y no la pasividad) es la condición que hace posible ese entramado.

En la interacción se da la acción comunicativa como la asume el modelo de la UNAB y consiste, como lo sostiene Habermas (1988), en una acción que se realiza entre personas que tiene como finalidad lograr el entendimiento. En ella lo que cuenta es la individualidad de los sujetos, su autonomía y la posibilidad de ir creciendo como personas en la relación con los otros. Aquí está ubicada la relación docente - estudiante: en ella los sujetos entran en interacción; cada uno de ellos es fin en sí mismo; cada uno desarrolla su autonomía;

no existe manipulación. Y en este orden de ideas adquiere mucha coherencia la otra acción de este rol que genera mucha satisfacción entre los estudiantes y es la que dice que en la relación que entabla el docente este ha de *Mostrar interés, respeto y confidencialidad*.

Hemos de reiterar lo dicho en el Marco Teórico acudiendo a Barberá, Badia y Mominó (2001) que insisten en la importancia de la interacción entendiéndola como la actividad general y los conjuntos de acciones en particular, tanto mentales como sociales, que despliegan los participantes para llevar a cabo la acción de aprender. Es, por supuesto, la confirmación de un aspecto que Vygotsky (1978) señala en su perspectiva social del aprendizaje. Este será, por tanto, uno de los elementos que, bajo ninguna circunstancia, podrá estar ausente en un proceso de educación en línea.

En cuanto al Rol Intelectual se refiere, hay una constante en la satisfacción de los estudiantes y tiene que ver con la calidad de los contenidos. Por ello, las acciones que aparecen con mayor índice de satisfacción son: *Presentar contenidos que sean significativos; Establecer la secuencia o hilo conductor de los temas; Enlazar los contenidos dentro del contexto global y los contextos locales, y Presentar contenidos vigentes*.

Queda por fuera de toda duda la necesidad de que el docente domine el saber que enseña. Eso pasa necesariamente por las cuatro acciones planteadas en el párrafo anterior. Eso es lo que da cuenta del dominio de los contenidos.

Nótese que los alumnos encuentran satisfacción cuando es el docente quien selecciona, articula y enlaza los contenidos. Para ellos no es suficiente contar, por ejemplo, con la cantidad de información que existe en la web. Le conceden mucha importancia a que haya alguien en el proceso que oriente una selección de base. Implica lo anterior que el docente esté siempre actualizado. Y esto tiene que ver, entre otras cosas, con una permanente búsqueda, con estar atento a las discusiones que se dan en las comunidades académicas, con leer las últimas producciones.

Dominar los contenidos no significa saberlo todo. Significa poseer la claridad en cuanto a aquello que le da identidad a la disciplina, ciencia o tema que se enseña. Para decirlo de otra manera, dominar los contenidos es conocer lo que hay que hacer para aprender lo que de ese saber no se sabe. Y para ello hay que tener claro, en la selección de los mismos, lo significativo, lo vigente, su articulación en un hilo conductor y sus enlaces a la realidad del contexto.

En síntesis, la investigación muestra que las acciones docentes que más generan satisfacción en los estudiantes, mantienen gran coherencia con los postulados teóricos del modelo de la UNAB. Lo que ellos esperan es que el docente realice una planificación muy precisa del proceso que conduzca al aprendizaje y para ello ha de fijar las reglas de juego de las actividades y los tiempos. Esa planificación ha de incluir contenidos de alta calidad: significativos, vigentes, siguiendo un articulación e inmersos en el contexto global y los contextos sociales. Y una vez que esto se ponga en escena, los estudiantes encuentran satisfacción cuando el docente interactúa con ellos en la medida en que los acompaña en el desarrollo del proceso brindando respuestas de manera pronta, oportuna y precisa.

La enseñanza flexible, como se observa aquí, no renuncia ni al docente, ni a la planificación, ni mucho menos a las reglas de juego. Hay satisfacción por parte del estudiante cuando dentro de un marco claro establecido por el docente, él puede moverse en la dinámica del aprendizaje abierto. Así entonces, cuando el docente realiza las acciones señaladas abre el espacio para la formación y realiza educación con sentido pues les permite a sus estudiantes en línea construir su propia identidad. Es allí en donde se concreta aquello de que la educación tiene como horizonte la formación, la conquista de la autonomía. Para decirlo parafraseando a Nietzsche, el verdadero maestro es el que propicia la infidelidad de sus alumnos porque les da la posibilidad de pensar por sí mismos.

## Bibliografía

- Area, M. (2004). Los medios y las tecnologías en la educación. Madrid: Pirámide
- Barajas, M. (Coord.) (2003). La tecnología educativa en la enseñanza superior: Entornos virtuales de aprendizaje. Madrid: McGraw-Hill
- Barberá, E. (Coord.), Badia, A. y Mominó, J. (2001). La incógnita de la Educación a Distancia. Barcelona: Horsori
- Cebrián, M. (Coord.) (2003). Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria. Madrid: Narcea
- Duart, J. y Sangrá, A. (Comps.) (2000). Aprender en la virtualidad. Barcelona: Gedisa
- Feenberg, A. (1989). The Written World. En: Mason, R. y Kaye, A.R. (Eds.) *Mindweave: communication, computers and communication*. Oxford: Pergamon
- Freire, P. (1982). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI
- García Aretio, L. (2003). Profesores a Distancia. Compromisos y tareas. BENED. Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia. Consultado 03-23-2006 en <http://www.uned.es/catedraunescoead/editorial/p7-9-2003.pdf>
- Habermas, J. (1988). Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus.
- Hanna, D. (Ed.) (2002). La enseñanza universitaria en la era digital. Barcelona: Octaedro
- Harasim, L.; Hiltz, S.; Turoff, M. [et al.] (2000). Redes de aprendizaje. Guía para el aprendizaje en red. Barcelona: Gedisa.
- Hill, J.R. (1997). "Distance Learning Environments Via the World Wide Web". En: B.H. Khan. *Web-based Instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Hiltz, S.R. (1994). *The virtual classroom: Learning Without Limits Via Computer Networks (Human Computer Interaction)*. New Jersey: Ablex Publishing Co.
- Mason, R. (1991). Moderating Educational Computer Conferencing. DEOSNEWS. The Distance Education Online Symposium. Consultado en 03-23-2006 en <http://www.emoderators.com/papers/mason.html>.
- Mason, R. (1998). *Globalising Education; Trends and Applications*. Londres: Routledge
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.

- Monclús, A. (1997). Educación de adultos: cuestiones de planificación y didáctica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moore, T.W. (1983). *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid: Alianza
- Moore, M.G. (1990). Recent Contributions to the Theory of Distance Education. *Open Learning* 5(3), 10-15.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada
- Pozo, J. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Salinas, J.(1999). *Enseñanza Flexible, Aprendizaje Abierto. Las redes como herramientas para la formación*. EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Consultado en marzo 22, 2006 en <http://www.uib.es/depart/gte/revelec10.html>.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel
- Tharp, R.G. y Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tiffin, J. y Rajasingham, L. (1997). En busca de la clase virtual. La educación en la Sociedad de la Información. Barcelona: Paidós
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana*. Madrid: Alianza
- Unigarro, M. y Rondón, M. (2005). «Tareas del docente en la enseñanza flexible (el caso de la UNAB)». En: DUART, Josep M.; LUPIÁÑEZ, Francisco (coords.). *Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional*. [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 2, núm. 1. UOC. Fecha de consulta: 10 de mayo de 2006 <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/unigarro0405.pdf> ISSN 1698-580X
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. En A.M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Soubelman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press. Versión castellana: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- Zabalza, M.(2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea

## Anexo cuestionario

Apreciado/a estudiante:

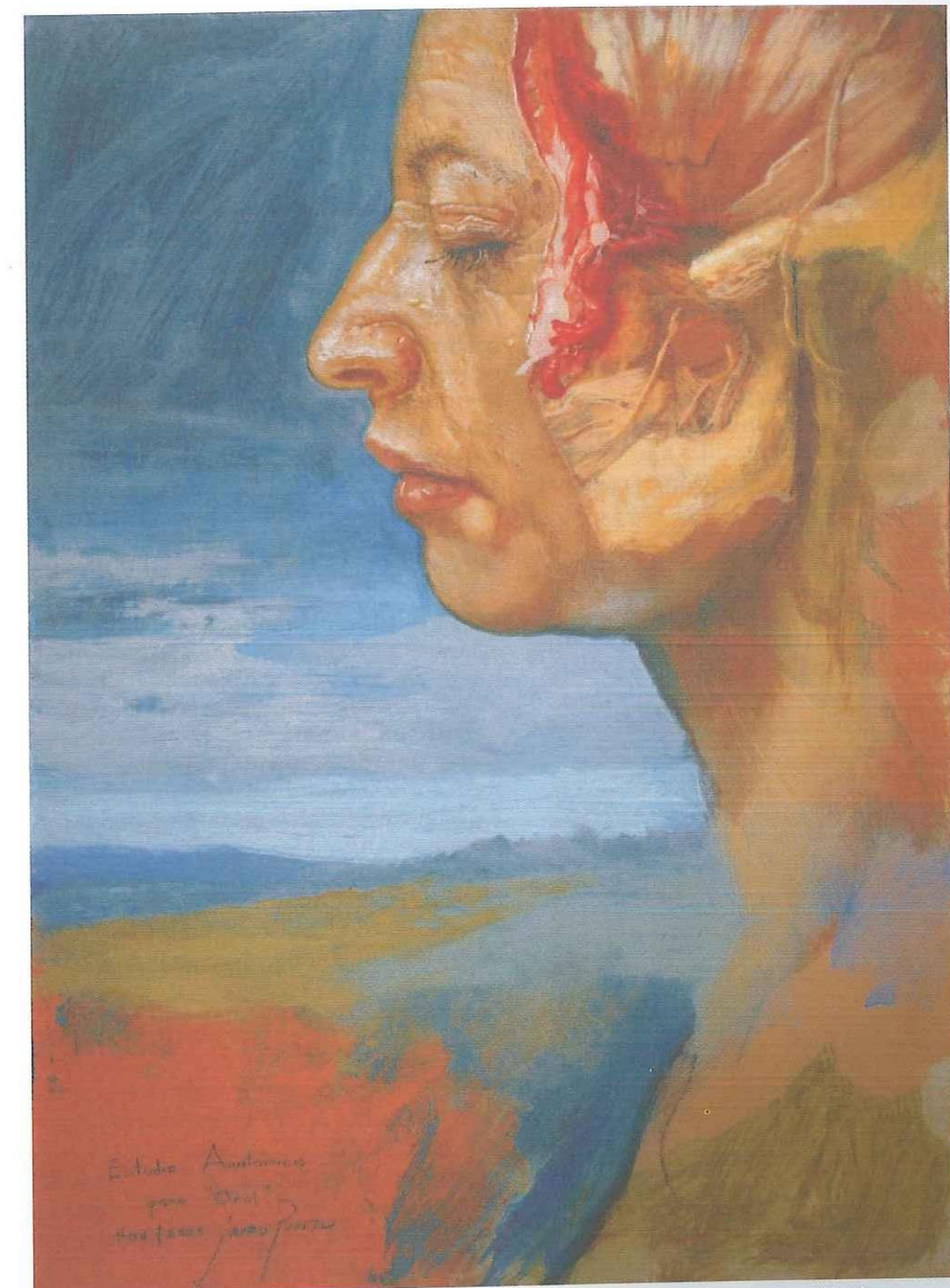
A continuación encontrará una serie de afirmaciones que se refieren a acciones que debe realizar el docente en la educación en línea. En UNAB Virtual suponemos que dichas acciones generan una docencia de calidad y que con ellas se satisfacen las necesidades de los estudiantes para un óptimo desempeño.

Queremos, con este cuestionario, verificar qué tan satisfactorias resultan esas acciones para usted, es decir, qué tanto le aportan para que su desempeño como estudiante en línea sea provechoso. Le solicitamos calificar cada afirmación según la siguiente escala:

1. Esta acción no aporta nada a mi desempeño como estudiante en línea
2. Esta acción aporta muy poco a mi desempeño como estudiante en línea
3. Esta acción aporta algo a mi desempeño como estudiante en línea
4. Esta acción aporta bastante a mi desempeño como estudiante en línea
5. Esta acción aporta mucho a mi desempeño como estudiante en línea

ACCIONES QUE DEBE REALIZAR EL PROFESOR	1	2	3	4	5
	No aporta nada	Aporta muy poco	Aporta algo	Aporta bastante	Aporta mucho
1. Plantear con precisión los objetivos del curso					
2. Determinar los tiempos y fechas para las distintas actividades					
3. Dar indicaciones claras para realizar las actividades					
4. Proponer una cantidad de actividades adecuada a tiempos y objetivos					
5. Planear su curso de manera dinámica dando distintas opciones para su desarrollo					
6. Ofrecer materiales actualizados, de calidad y pertinentes para el desarrollo de las actividades					
7. Entregar una cantidad apropiada de materiales					
8. Utilizar las herramientas disponibles en la plataforma WebCT					
9. Dar las indicaciones para el manejo de las herramientas del aula virtual					
10. Mostrar una organización clara del aula virtual					
11. Mantener organizados archivos, correos, foros, calificaciones y tareas					
12. Establecer distinciones entre los espacios que son públicos y los que son privados					
13. Responder consultas y requerimientos con prontitud					
14. Dar respuestas pertinentes, claras y precisas					

15. Seguir los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional					
16. Propiciar el reconocimiento de intereses comunes entre los estudiantes					
17. Reconocer públicamente los aportes de los estudiantes					
18. Favorecer que el grupo trabaje de manera colaborativa					
19. Interactuar con los estudiantes					
20. Propiciar la interacción entre los estudiantes					
21. Asignar responsabilidades y roles entre sus alumnos					
22. Acompañar y realimentar a sus estudiantes					
23. Generar un ambiente de confianza y cercanía					
24. Comprender las situaciones imprevistas de sus estudiantes					
25. Mostrar interés, respeto y confidencialidad					
26. Ser flexible con los tiempos y las actividades según las circunstancias de los estudiantes					
27. Mostrar ejemplos, casos, situaciones de su propia vida					
28. Facilitar el acceso de los estudiantes a su producción intelectual					
29. Mostrar teorías y métodos diversos y opuestos					
30. Permitir que los estudiantes asuman sus propias posiciones					
31. Propiciar el diálogo argumentado y el respeto por las opiniones divergentes					
32. Realizar la síntesis de los debates					
33. Presentar contenidos que sean significativos					
34. Establecer la secuencia o hilo conductor de los temas					
35. Enlazar los contenidos dentro del contexto global y los contextos locales					
36. Presentar contenidos vigentes					
37. Propiciar que cada persona reconozca su propia manera de aprender					
38. Permitir que cada estudiante decida acerca de qué, cuándo y cómo aprender					



Estudio para tentaciones de la carne . 2005 Temple y óleo sobre madera 22x16 cm

## The new (or the possible) meanings Of the evaluation at university

### Abstract

The S. XXI began and into the university that changes began too. The academic reform is one of them. It brings changes in the definitions of scientific community and educative community. In this changes the assessment has changed too. These changes tell us that assessment has a relationship with the planning and the sharing meaning of what is the university. This is an account of what had happened in a Colombian regional university, focusing in the Faculty of Communication. It's shows the impact of the assessment process like a product of academic reforms and the communicative regional context.

**Key words:** Communication and educative process, assessment, professional education, university and region



### Resumen

La universidad ha recibido el siglo XXI con una serie de procesos de reforma, que la redefinen como comunidad científica y como comunidad educativa que forma profesionales. Dentro de eso, los procesos de evaluación rebasan los marcos que habían tenido al interior de la academia, convirtiéndose en parte de los procesos de proyección y construcción de sentido compartido entre los miembros de la comunidad universitaria. Este es el relato de la experiencia de una universidad de la región, en Colombia; específicamente la de una Facultad de Comunicación Social. El texto muestra lo que significan los procesos de evaluación en el contexto de reformas académicas y del sentido de la comunicación en la región.

**Palabras clave:** Comunicación y procesos educativos, evaluación, formación de comunicadores, universidad y región

### Julio Eduardo Benavides Campos

Profesor asociado de la Facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Licenciado en Ciencias de la Comunicación, Universidad de Lima (Lima-Perú); Magíster en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana, (Bogotá-Colombia); Candidato a Doctor en Historia, Universidad Nacional de Colombia (Bogotá-Colombia).

Correo-e: jbenavides@unab.edu.co

## Los nuevos (o posibles) significados de la evaluación en la universidad

Julio Eduardo Benavides Campos

*"El aprender es un proceso compartido"*  
Proyecto Educativo Institucional UNAB

Lo que a continuación se presenta es el resultado del ordenar algunas ideas que se vienen desarrollando dentro de una reforma académica cuyo proceso se inició en los albores de este siglo y cuyos resultados son susceptibles de ser leídos y evaluados en un primer momento. Esta lectura tiene como insumo central lo implementado en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB)<sup>1</sup>, durante los últimos tres años, luego de un proceso de reforma académica en la universidad y de reforma curricular de la carrera de comunicación social, subrayando el sentido de los procesos de evaluación, vistos en el contexto del desarrollo de la autonomía y el desarrollo humano.

### Garrapateando un estado de la cuestión

Central en el proceso de reforma académica ha sido el subrayar aquellos fundamentos que dieron vida al proyecto de universidad. De tal forma, la referencia a la autonomía y el desarrollo humano, tiene como objeto cifrar esos aspectos como componentes de unas políticas que se construyen

y unas estrategias que se aplican, sin dejar de lado que no se trata de propuestas que surgen de la nada, sino que están relacionadas con el país, la historia institucional, la presencia de la universidad en la región y un conjunto de procesos de carácter económico con una fuerte base tecnológica- denominados como globalización.

Para no dejar enunciados esos aspectos relacionados con la experiencia por relatar, vamos a establecer algunas coordenadas que hacen pertinente hablar de ellos. Una primera tiene que ver con lo que viene siendo la implementación, por parte del Banco Mundial, de una propuesta para apoyar reformas educativas en la región, fenómeno que no es nuevo y del cual podemos encontrar debates en torno al significado de las mismas y a aquello que sustenta la iniciativa (Corragio, 1997). La pregunta que se puede suscitar de este tipo de empresas es si lo que está en juego es una educación homologable en gran parte del mundo para hacer posible una apertura del mercado educativo a todos los niveles- con la garantía de contar con estándares previamente establecidos en los respectivos sistemas naciona-

<sup>1</sup> La Universidad Autónoma de Bucaramanga tiene sus orígenes en 1952, la Facultad de Comunicación Social inicia sus actividades en 1982. Sobre estas referencias a la historia de la universidad: <http://www.unab.edu.co/universidad/institucional/historia.htm>, 26 de abril de 2006.

les de educación. Esto sin la idea de invocar una conspiración, sino de llamar la atención sobre cómo lo económico va impregnando sectores que antes se consideraban insertos en otras lógicas.

En ese movimiento de lo educativo, en Colombia, hay que contemplar cuáles son los hitos de cambio en las políticas educativas del sistema universitario. Este interés es particular porque en esta nación el marco legal de la educación superior es distinto al de la educación básica, aunque se inscribe, de manera general, en la ley 115 de 1994 que rige esta última. En esta norma se "define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social. De esto se infiere que en Colombia se trasladó la visión de la educación como instrucción a uno de formación del sujeto en contexto social y cultural" (Salas, 2005: 2). Ahora bien, es a partir de la dación de la Constitución Política de 1991, que el enfoque de la educación superior incorpora el componente de fomento y evaluación de la calidad educativa (Giraldo, G.; Abad, D. y Díaz, E., 2005) y, sobre éste, se implementan propuestas que incorporan el concepto de competencias y tienen en la evaluación una definición estratégica para asegurar la calidad de los procesos formativos, en particular, desde los albores del presente siglo<sup>2</sup>.

Pero este movimiento de enfoque de la educación, no sólo fue producto de la voluntad del estado colombiano para mejorar la calidad de la educación; se manifestaba ya en más de una institución educativa universitaria del país. Las universidades volvían sobre sus propuestas, analizaban la pertinencia en un contexto en el que el mundo había empezado a vivir una nueva época<sup>3</sup>. Este es el contexto en el cual surge el

proceso de reforma académica en la Universidad Autónoma de Bucaramanga y la reforma curricular en la Facultad de Comunicación Social, cuya implementación tuvo lugar en el segundo semestre de 2003. Es a partir de esta referencia cronológica que se pretende ver cómo un conocimiento sobre lo que significa la evaluación, se pone en práctica y qué posibilidades y retos plantea para una universidad de la región, en un país conmocionado por el conflicto armado.

### Sobre el fundamento de la evaluación en el PEI - UNAB

El PEI de la UNAB hace mención al desarrollo humano y la relación de éste con los procesos de evaluación. Dicho vínculo se establece cuando se propician espacios para el despliegue de los individuos, en donde la evaluación es una dinámica central a la hora de diseñar cómo la organización responde a los logros propuestos. La importancia comunicativa de la evaluación radica en que ésta es un lugar para la crítica, la emergencia de la autonomía de los docentes y dicentes y, por tanto, de la presencia y visibilidad en el colectivo y como colectivo integrante de una comunidad académica y universitaria. Evaluar es un momento de visibilización, intercambio y conflicto. Se da a conocer lo que se hace frente a los otros y en ese ejercicio del "nosotros" aparecen las diferencias, las distintas perspectivas disciplinares<sup>4</sup>. Esta diversidad puede producir un conflicto si lo entendemos como un impedimento para que el "nosotros" consolide un norte; pero a la vez es una posibilidad de enriquecerse mutuamente y estar en capacidad de discutir la proyección de la

2 El proceso se iniciará con mayor intensidad en la capital, desde las directivas de la Secretaría de Educación del Distrito, luego serán promovidas, desde el Ministerio de Educación Nacional, hacia el ámbito universitario a través del Consejo nacional de Acreditación. Aunque no se puede establecer una relación lineal entre lo que ocurrió en la educación básica y la superior, sí hay que señalar el papel de María Cecilia Vélez White, quien fuera Secretaria de Educación del Distrito entre 2000-2002 y, actualmente, Ministra de Educación Nacional.

3 Desde diversos contextos, autores como Michele Serres, Gianni Vattimo, Omar Calabrese, José Luis Corragio, Martín Hoppenayn, Norbert Lechner, Néstor García Canclini, Jesús Martín Barbero, Rosa María Alfaro, son algunos autores que reflexionan sobre ese cambio, desde distintos lugares.

4 Estas distintas perspectivas tienden a ser mayores en la comunicación, entendida como un campo de problemas, retomando el concepto de Pierre Bourdieu, y no como disciplina. Esto hace que converjan varias disciplinas, haciendo que el cuerpo docente de la facultad esté compuesto, no sólo por comunicadores, sino también por lingüistas, filósofos, sociólogos y productores en medios audiovisuales.

facultad. Sobre esta base, también se construye lo que será la futura evaluación, en tanto que la proyección plantea unas metas por alcanzar y unos objetivos que dan sentido a las acciones que tienen lugar. De la mano de la evaluación hay dos concepciones que contribuyen a darle forma en el diario quehacer, a que configuren una práctica universitaria; éstas son la formación integral y el aprendizaje autónomo.

La formación integral se entiende como el proceso en el que se reafirma la idea de formación de un ciudadano, un profesional y un científico<sup>5</sup>, como dimensiones inherentes al desarrollo del ser humano en el ámbito universitario. Esto no se circunscribe a la formación del estudiante, sino también a la formación de los docentes; la acción ciudadana no se da fuera de la universidad, las actuaciones en autonomía tienen lugar en la relación entre docentes y estudiantes, así como en la relación entre pares. Igualmente ocurre con el hecho de ser profesional; porque profesional es tanto el que se forma como quien coadyuva a ese proceso, y la consolidación de la comunidad científica, concomitante con la labor académica, no es una tarea de réplica del conocimiento existente, sino de capacidad del científico para ser reflexivo y ser capaz de comprender la realidad como algo cambiante. Esta mirada conduce a tomar una posición crítica sobre la ciencia, reconociéndola como una forma específica de representación de la sociedad y no como una verdad inmutable.

El aprendizaje autónomo es una forma de ejercicio de la libertad y de la autonomía del individuo, no sólo frente a sí mismo, sino frente a los demás (comunidad universitaria). Ejercitar la autonomía es un ejercicio de docentes y dicentes; aquí hay que poner en relieve la responsabilidad social que el presente profesional (docente) tiene respecto de los futuros profesionales (dicentes) y

cómo ambos se proyectan sobre el mundo para enriquecerse y enriquecerlo. Individuos más autónomos hacen organizaciones más críticas y con capacidad para aprender (Pinilla, 2006).

Sobre las premisas anteriores, expuestas en el PEI, es posible subrayar el carácter "realizante" de los procesos de evaluación, las acciones redundan tanto en los individuos (docentes y dicentes) y sus proyectos de vida, así como en la organización, al consolidar acciones para su desarrollo (políticas institucionales, planes de mejoramiento y estrategias para la acción).

Pero esta dinámica de evaluación no sólo es efectiva porque posibilite el diseño y rediseño de planes y la proposición de políticas a instancias cuyas decisiones competen el desarrollo institucional de la universidad. También nos referimos a cómo el *mirar-se*, va sedimentando un registro de la memoria de la institución que sirve de base para configurar una red simbólica<sup>6</sup> que valide y legitime el conjunto de acciones institucionales. Lo que se hace, debate y propone, vuelto registro, se convierte en referente obligado del llamado pasado, así como de su proyección del presente hacia el futuro. Se constituye en una matriz en la que se van entramando desarrollos posteriores, que nos facultan para otorgar significado a lo que hacemos.

Entonces, la evaluación se fundamenta en la idea de que la memoria institucional es la base para calibrar los logros, pero también para definir el "de ahora y en adelante". La memoria adquiere el valor de ser instituyente<sup>7</sup>, por el hecho de ser referente obligado de lo que hacemos curricularmente, si entendemos que la docencia, la investigación y la extensión constituyen un campo de interacción que liga el ámbito interno universitario, haciendo posible la definición del derrotero de la institución. Instituyente, también, porque va definiendo y consolidando, desde distintas posiciones, la

5 Estas tres constituyen las competencias de formación, hacia allá debe apuntar el proyecto curricular de cada unidad académica de la UNAB.

6 Una red simbólica que imbrica el sentido que tienen las acciones de evaluación con el conjunto de acciones, tanto aquellas que se dan en la cotidianidad, como las que se inscriben en plazos más amplios.

7 En la línea "Representaciones, memoria e institucionabilidad" del grupo de investigación "Transdisciplinariedad, cultura y política". En la Universidad Autónoma de Bucaramanga, se viene trabajando una definición de institucionabilidad.

concreción y “traducción” del PEI a la formación del profesional unabista, de la consolidación del campo disciplinar y de su presencia en la región.

### Comunicación, región y acción

Ahora bien, si se dirige la reflexión hacia lo comunicativo, también se puede ir señalando contextos más específicos que configuran escenarios para la acción de la Facultad de Comunicación Social. Así, refiriéndose al sector de las comunicaciones puede afirmarse que el Estado ha elaborado políticas que están encaminadas al ordenamiento en la asignación de frecuencias, al establecimiento de la naturaleza de los concesionarios del espectro electromagnético y a las regulaciones técnicas propias de las distintas tecnologías de la comunicación<sup>8</sup>, relegando su papel activo en la gestión de la comunicación en el país<sup>9</sup>.

Sin embargo, es cierto también que la necesidad de una presencia estatal, frente a la progresiva privatización de sectores de la vida nacional considerados como públicos, ha tomado concreción en la existencia de “políticas complementarias”<sup>10</sup>; tal es el caso de “Agenda de conectividad”, el “Programa Compartel” y “Computadores para educar”. En la región puede mencionarse la iniciativa de servicios avanzados de comunicación inalámbrica llamada “Bucaramanga Digital”<sup>11</sup>.

Comunicativamente<sup>12</sup>, la globalización no sólo tiene un impacto directo sobre las políticas públicas, las cuales, como se ha visto, se ven afectadas, también afecta el modo de producción, circulación y consumo de información, así como el carácter mismo de nuestra convivencia. Una consecuencia es:

La posición estratégica adquirida por la coo formas de reconocimiento social en esta permanente tensión entre dos formas de ejercicio de la participación: el proyecto, desarrollado por la dirección, de formalización de una participación responsable, programada, racional y descendente, por una parte, y ese otro, soportado por el grupo de actores comunicación y la cultura de la empresa comunitarios, de la participación ascendente y de la gestión del desorden creador, por otra (Mattelart, 1993: 257).

Lo expuesto en las líneas previas obliga a revisar un concepto que durante mucho tiempo estuvo ligado a la acción del Estado, el de políticas de comunicación, puesto que frente al papel de árbitro que asume, al dejar a los “privados” el sector público, la presencia de los primeros se torna importante. Así la idea de Estado como autor y ejecutor de planes y directrices se relativiza y esto hace importante repensar el concepto de políticas de comunicación para hacerlo viable y efectivo en términos de procesos ya en marcha y

que son objeto de debates como el de descentralización o regionalización.

En los debates actuales acerca de la descentralización se otorga cada vez más importancia al papel a ser jugado por instancias institucionales intermedias como el departamento, la provincia, el área metropolitana, o la región, sin tener claridad acerca de la salida más conveniente. (Centro Interdisciplinario de Estudios Regionales de la Universidad de Los Andes, 2006)

A lo anterior habría que agregar el necesario -y esperamos consecuente- replanteamiento del rol del sector privado de su acción como negocio, pues al pasar a cubrir una serie de servicios que antes eran atributo del servicio público estatal, asumen también la responsabilidad social inherente a la prestación de los servicios públicos (Cortina, A. 1994). Asimismo, a las transformaciones en el sentido que tiene la participación y la deseable asunción de la responsabilidad social en lo empresarial, podemos encontrar reflexiones en torno a la redefinición de lo público. En el Centro Interdisciplinario de Estudios Regionales, CIDER, de la Universidad de Los Andes, encontramos que los

Procesos de transformación económica y social experimentados recientemente en el país han animado iniciativas de reconstrucción del sentido de lo público en ámbitos territoriales muy variados (desde la cuadra y el barrio hasta regiones inmensas como el Caribe o el Pacífico colombianos), y a partir de problemáticas muy diversas como son la ambiental, la del conflicto, la económica o la cultural. En síntesis, a través de expresiones y canales muy diversos se ha puesto de manifiesto un interés creciente por entender lo regional y asignarle algún papel en el proceso de resolución de los grandes dilemas nacionales (Centro Interdisciplinario de Estudios Regionales de la Universidad de Los Andes, 2006).

La gesta por lo público, entonces, se mueve dentro de un espacio más amplio, de ámbitos

regionales con impacto nacional y en donde la presencia de la universidad se vuelve crucial, en tanto ya no es el Estado la única voz posible a la hora de trazar políticas, sino que la región cobra un protagonismo mayor. La participación de esas voces debe asumirse en la tensión que es inherente a las dos formas de participación de las que nos habla Mattelart. Proponer un proyecto desde la universidad no es per se la solución de los problemas, es el inicio de un proceso en el que hay que aprender a construir interlocución dentro de la región, para proyectarla en el país y pensarla en esos procesos de globalización y de sus consecuencias comunicativas y culturales.

### La base para la prospección

Sin la pretensión de un diagnóstico, se ha querido hacer una descripción del panorama problematizador para la comunicación, y en especial para las facultades de Comunicación Social. Frente a esto la necesidad es la de proyectarse, pensando en sinergias posibles para imbricar los componentes de docencia, investigación y extensión de la facultad. Para ello resulta importante explicitar el papel de los procesos de evaluación en el marco de un aprendizaje que tiene carácter institucional; la razón es el peso que tiene el evaluar como actitud frente al proyecto de vida docente y docente.

El plan de estudios de comunicación social está organizado en dos ciclos: el básico y el profesional. El primero tiene un fuerte componente socio-humanístico y de campo disciplinar; el segundo se desarrolla en el marco del ejercicio profesional y aspectos específicos los énfasis existentes (periodismo y comunicación organizacional). Constituye un elemento común, a lo largo de todo el plan de estudios, la dinámica de saber y hacer, con formas de entrada distintas. Mientras que en el ciclo básico es importante comprender la comunicación, para producir y reflexionar sobre lo producido, reflejando una dinámica saber/hacer/saber; en el ciclo profesional el eje es producir para comprender los procesos comunicativos que se generan y sistematizar lo

8 Ministerio de Comunicaciones de la República de Colombia. Documento en línea disponible en [http://www.mincomunicaciones.gov.co/mincom/src/index.jsp?page=/mods/contenido/view\\_page&id\\_contents=164&l=1](http://www.mincomunicaciones.gov.co/mincom/src/index.jsp?page=/mods/contenido/view_page&id_contents=164&l=1). 19 de abril de 2005.

9 Para el caso valga un ejemplo. En noviembre de 2004 se inicia la liquidación de Inravisión en cuya definición puede leerse: una sociedad compuesta por entidades públicas, organizada como Empresa Industrial y Comercial del Estado, que tiene por objeto la operación del servicio público de la radio nacional y la televisión pública. Así mismo, corresponde a Inravisión la determinación de la programación, producción, realización, transmisión y explotación de la televisión cultural y educativa en los términos previstos por la ley. Inravisión es responsable de emitir los canales públicos de televisión, es decir los Canales Uno, A y Señal Colombia. Dicha emisión se hace desde las instalaciones de Inravisión en Bogotá y tiene un 89% de cubrimiento poblacional. INRAVISIÓN. Documento en línea disponible en <http://www.inravisión.gov.co/seccioninravisión/inraquesomos.htm>. 3 de junio de 2005.

10 Se trata de un programa que no se nombra dentro de las políticas, tal es el caso de Agenda de Conectividad, que se define como el programa del Ministerio de Comunicaciones, encargado de impulsar el uso y masificación de las Tecnologías de Información y Comunicación -TIC- como herramienta dinamizadora del desarrollo social y económico del país y que orienta su accionar hacia la ciudadanía, la empresa y la administración pública. Documento en línea disponible en <http://www.agenda.gov.co/>. 19 de abril de 2005.

11 Esta es una iniciativa del operador local de telefonía. El proyecto está en hombros de Telebucaramanga, un operador local del que Telecom (nacional) tiene el 54 por ciento de la propiedad accionaria y el municipio, el 46 por ciento restante. La tecnología que implementada es la WiMax, que dispone de antenas con alcance de hasta 50 kilómetros, a diferencia de Wi-fi cuyo alcance está limitado a escasos 100 metros. Al momento de la escritura de este artículo, se hallaba en periodo de prueba.

12 La globalización no afecta sólo a este sector, se puntualiza con el afán de especificar la problemática que nos convoca.



producido, privilegiando el hacer/saber/hacer. Este planteamiento ayuda, en gran medida, a romper con la falsa dicotomía que se establece cuando se habla de teoría y práctica como opuestos y difícilmente reconciliables.

Especificando mejor esos dos ciclos. En el ciclo básico existen los denominados *núcleos integradores* por semestre que facultan la integración de las asignaturas del campo disciplinar, de lo socio-humanístico y de la producción comunicativa, para problematizar la realidad social en una perspectiva que integra lo comunicativo con distintas perspectivas disciplinares del problema. En el denominado ciclo de énfasis profesional, existen unos *núcleos problemáticos* que orientan el quehacer profesional del comunicador y cuya dinámica está centrada en la producción y la reflexión sobre la función social de la comunicación (cuatro últimos semestres).

De lo anterior se establece que la producción comunicativa tiene lugar a lo largo de toda la carrera y se encuentra diferenciada entre el ciclo básico y el ciclo de énfasis. En el primero, el objetivo es hallarle sentido a la producción, en la medida que el componente socio-humanístico aporta para comprender su pertinencia como producto comunicativo (social). En el segundo, se busca que la producción se inserte en el contexto profesional del comunicador, desde quehaceres cuyas particularidades ameritan un énfasis, para reflexionar su impacto en lo social y la responsabilidad social del comunicador (profesional).

Un segundo recurso por tener en cuenta es la investigación, su pertinencia en el contexto de la sistematización y la producción comunicativa. Los ejercicios de producción y de reflexión que se

hacen a lo largo de todos los semestres van siendo compilados para constituir un consolidado de experiencias investigativas y de reconocimiento parcial del panorama comunicativo de la región<sup>13</sup>. Esto se ubica en el marco de las necesidades de la investigación formativa y coadyuvan a los procesos de investigación en sentido estricto<sup>14</sup> (curricularización de la investigación). Sobre la extensión universitaria, los antecedentes nos dicen que la tendencia ha sido a configurar un apéndice del núcleo fuerte de trabajo de las facultades (docencia e investigación), sin embargo, las prácticas profesionales, como presencia directa del saliente profesional en el mundo del trabajo debe contemplarse en este componente, en la medida que el programa de prácticas no es sólo una instancia de inserción profesional, también es la posibilidad de que los sectores empresariales, gubernamentales y no-gubernamentales, puedan reconocer lo que significa formar y dialogar con la universidad.

### El proyecto

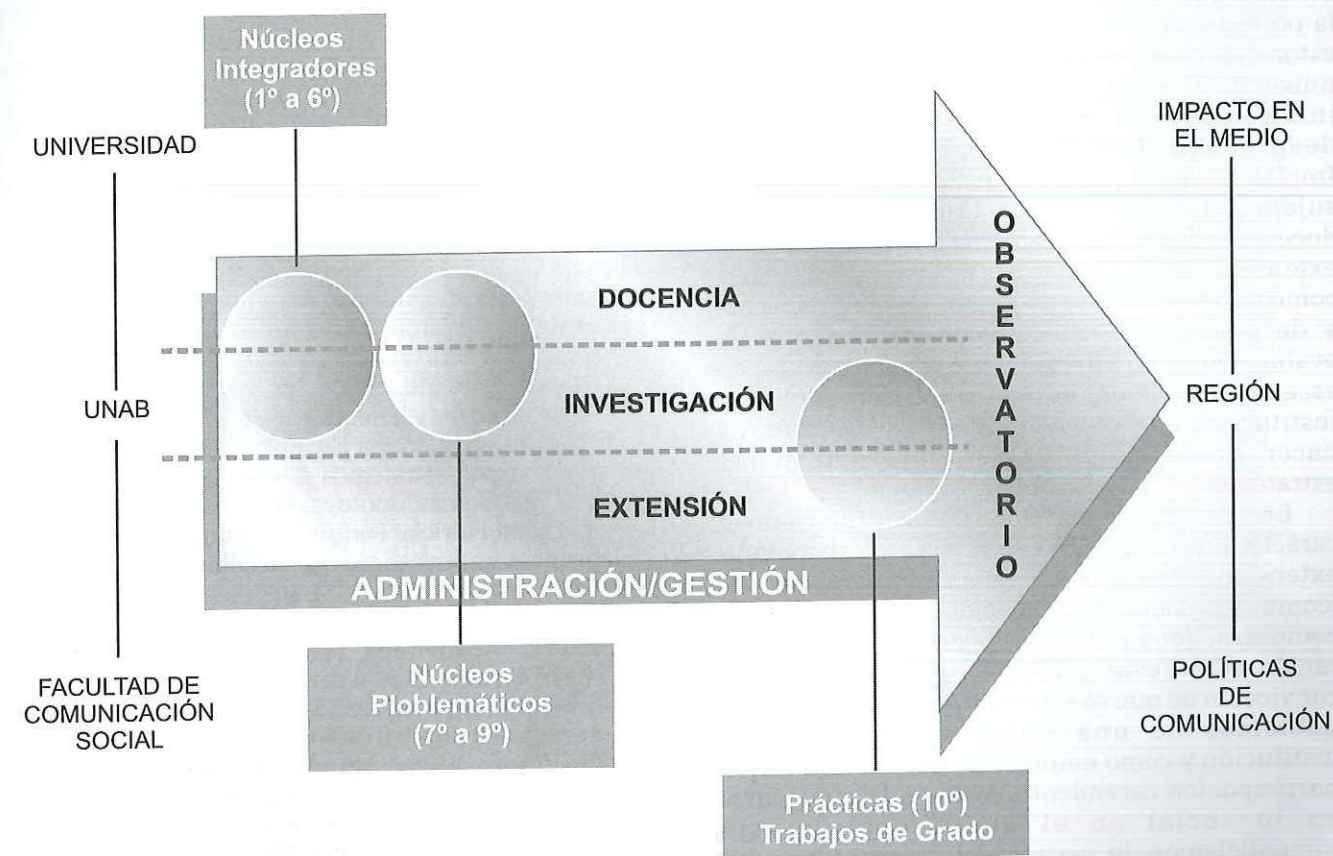
Como propuesta articuladora que integre los componentes de docencia, investigación y extensión, surge un proyecto denominado *Observatorio*, cuyo objetivo central es articular todos los componentes de la facultad y hacer visible el conjunto de acciones y actividades de los docentes y estudiantes. Visibilidad en un doble sentido. Primero porque al volver(se) la región el referente obligado de la acción institucional, la universidad hace visible a la región y se hace visible en ella. Como horizonte de proyección del mismo se ubica el concepto de políticas de comunicación, cuya relectura se hace necesaria, visto el contexto inicialmente perfilado en este documento.

El *Observatorio* se convierte en una estrategia de trabajo más que una nueva tarea. Las problemáticas y debates comunicativos son leídos desde la región como posibilidad de comprensión y de producción comunicativa (núcleos integradores, núcleos problemáticos e investigación), como instancia para el reconocimiento de lo comunicativo en la región (investigación) y de su proyección comunicativa en el ámbito regional (producción comunicativa de los núcleos integradores y los núcleos problemáticos, así como el ciclo de prácticas); en el contexto de unos procesos de información y comunicación (produc-

ción informativa, reconocimiento de lo regional, interlocución entre organizaciones y la posibilidad de consolidar vínculos cuya dimensión simbólica sea el centro de la mirada comunicativa).

Este tipo de proyección implica no sólo un trabajo articulado en la facultad, sino una articulación con otros actores de la región con los cuales consolidar unas alianzas estratégicas que coadyuven al desarrollo de la región y de la universidad en particular.

El esquema que se presenta a continuación grafica el funcionamiento de la propuesta del proyecto *Observatorio*:



13 En el momento de la elaboración de este artículo, hay una propuesta para que se construya una base de datos con la información relevante obtenida en ejercicios de indagación empírica, con el apoyo del Centro de Documentación en Comunicación, adscrito a la biblioteca de la UNAB.

14 La legislación vigente sobre la acreditación de programas de formación universitaria en Colombia diferencia la investigación formativa y la investigación en sentido estricto. La segunda es la que ha ocupado la labor de los docentes, grupos y centros de investigación; la primera, es más un concepto en desarrollo con aplicaciones específicas como los semilleros de investigación, pero su presencia orgánica en el plan de estudios aún es restringida.



Sobre este planteo, el *Observatorio* se propone unos objetivos que involucran el carácter académico de la facultad y su responsabilidad de cara a la región. Digamos, porque se hace pertinente hacerlo, que la idea de región es impensable sin la condicionante globalización, descentralización y regionalización, lo cual conlleva una revisión del concepto. De la misma manera, la revisión del concepto de políticas de comunicación es un imperativo; sobre esto es importante anotar las posibilidades que ofrece la definición de lo trabajado conceptualmente sobre "políticas culturales" (Álvarez, Dagnino y Escobar, 1998).

El objetivo general se define desde la facultad, considerando el PEI, la trayectoria antes descrita y la posibilidad de expresar(se) y pensar(se) desde estos dos aspectos para comprender y actuar la universidad desde el PEI y el sentido social inherente a la comunicación. De ahí se desprenden los objetivos específicos: a) Implementar el modelo pedagógico desde el sujeto que aprende; b) Consolidar equipos docentes desde la docencia, investigación y extensión; c) Proyectar las acciones cotidianas como parte del diseño de planes de mejoramiento y de políticas institucionales; d) Hacer de la evaluación una dinámica eje en la puesta en escena de planes de mejoramiento, políticas institucionales y proyectos de vida; y, e) Pensar y hacer de la comunicación un componente estratégico para comprender la región.

Los resultados de *Observatorio* tendrán un carácter integrador de la docencia, investigación y extensión. Propone un referente para evaluar (comunicativamente) el sentido social que tiene la comunicación y del impacto de la facultad en la región. Con este proyecto se tiene la firme convicción de que se tensiona a la academia, pues hablamos de una universidad que como institución y como empresa se ubican más con la *participación ascendente*, frente a lo que ocurre en lo social en el que prevalece -sin romanticismos- la *gestión del desorden creador*, aquella de la que nos hablaba Armand Mattelart.

## Bibliografía

Alfaro Moreno, Rosa María (1996). Una comunicación para otro desarrollo. Lima: Calandria.

Álvarez, Sonia; Dagnino, Evelina y Escobar, Arturo (1998). *Cultures of Politics/Politics of Cultures: Re-Visioning Latin American Social Movements*. Westview Press.

Centro Interdisciplinario de Estudios Regionales de la Universidad de los Andes (2006). Texto convocatoria al Seminario Nacional Lo Regional en la Colombia del siglo XXI. Bogotá, Octubre 29, 30 y 31 de 2001. Documento en línea disponible en [http://www.mamacoca.org/junio2001/Evento\\_seminario\\_nacional\\_lo\\_regional\\_octubre.htm](http://www.mamacoca.org/junio2001/Evento_seminario_nacional_lo_regional_octubre.htm).

Coraggio, José Luis (1997). "Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?" En J.L. Coraggio y R.M. Torres. *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM.

Coraggio, José Luis. "La crisis y las universidades públicas en la Argentina" Artículo en línea disponible en <http://168.96.200.17/ar/libros/mollis/coraggio.pdf>. 2 de junio 2005.

Cortina, Adela (1994). *Ética de la empresa: claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid: Trotta.

Giraldo, U., Abad, D. y Díaz, E (2005). "Bases para una política de la calidad de la educación superior en Colombia". En Consejo Nacional de Acreditación Documentos Académicos. Artículo disponible en línea en [http://www.cna.gov.co/cont/doc\\_aca/index.htm](http://www.cna.gov.co/cont/doc_aca/index.htm). Abril 2 de 2006.

Mattelart, Armand (1993). *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y las estrategias*. Madrid: Fundesco.

Pinilla Gutiérrez, María Eugenia (2006). "La comunicación como vector estratégico de las organizaciones que aprenden". En Garcés Montoya, Ángela Piedad y Lombana Herrera, Diana Patricia. *Pensar la comunicación. Reflexiones y avances en investigación*. Medellín: Universidad de Medellín.

Universidad Autónoma de Bucaramanga Vicerectoría Académica (2005). Proyecto educativo institucional. Documento disponible en <http://intranet.unab.edu.co/SistemaCalidad/InformacionGeneral.jsp>. 2 de abril de 2006.

Salas Zapata, Walter Alfredo. "Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 36-9, 25-09-05. Artículo en línea disponible en <http://www.rieoei.org/1036salas.htm>. 26 de abril de 2006.



Murillo blanco g/m² 260

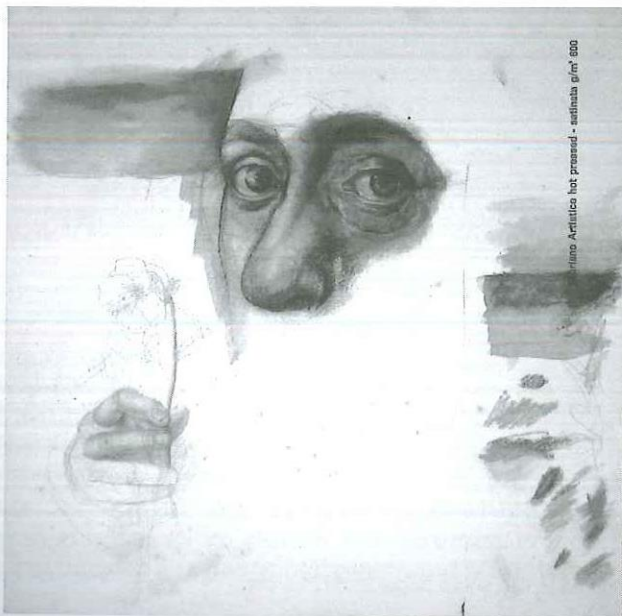
Estudio para testigo sinodal . 2006 Carboncillo, sanguina y óleo sobre papel 21.5x21.5 cm

## Insertion of medical criteria in the official educative system: the case of Santander (1900-1950)

### Abstract

This articles show the circumstances that surrounded the process which involved the medical profession with the school world. It's arose when revising the files of the Secretary of Departmental Education, it was found that one of the most frequent topics in it's report were related to the health conditions of students, and the actions that have been carried out from the State to overcome them. In this process, the professionals of the medicine it's begins to take part in the educational world and it could be found that some elements considered "common" were not take into account by the some members of the educational community. It's in this context in which medical community will fundamentally impact in the pedagogic practices and in the design of public policies related to the construction of schools.

**Key words:** Social history of the medicine, Colombia: Social History, History of the education.



### Resumen

El presente escrito muestra las circunstancias que rodearon el proceso que involucró al médico con el mundo espacio escolar.

Este texto surgió al revisar los archivos de la Secretaría de Educación Departamental y hallar que uno de los temas más frecuentes en sus informes estaba relacionado con las condiciones de salubridad en las que se encontraban los educandos y las acciones que se realizaban desde el Estado para superarlas.

En este proceso el médico comienza a intervenir en el mundo educativo y a encontrar elementos que por cotidianos no eran tenidos en cuenta por los miembros de la comunidad educativa. Es este el contexto en el que la comunidad médica va a incidir fundamentalmente en las prácticas pedagógicas y en el diseño de las políticas públicas relacionadas con la construcción de locales escolares

**Palabras clave:** Historia Social de la Medicina, Colombia, Historia Social, Historia de la Educación

### Adaulfo Enrique Mendoza M.

Historiador Universidad Industrial de Santander. Especialista en Educación y Desarrollo Intelectual UNAB FIPCAM. Candidato a Magíster en Historia Universidad Industrial de Santander. Docente del Departamento de Estudios Humanísticos y Sociales de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Correo-e: amendoza@unab.edu.co

## Inserción del médico en el sistema educativo oficial: el caso de Santander (1900 - 1950)

Adaulfo Enrique Mendoza M.

*"En realidad la educación puede considerarse como la base del buen éxito de toda obra higiénica, excepto tal vez en lugares sujetos al control militar donde las medidas sanitarias se pueden implantar a la fuerza (...) Un Dpto. de Higiene debe efectuar una campaña de educación para obtener de este modo que la gente colabore con él en proteger la salud de todos".*  
George Bevier.

### Introducción

Es propósito del presente artículo es mostrar algunos de los matices históricos en los que la comunidad médica organizada alrededor de las dependencias salubristas del Estado creadas entre 1886 y 1950 (Junta Central de Higiene, a partir de 1886; Consejo Superior de Sanidad, a partir de 1914 y Ministerio de Salud a partir de 1946) incidieron en la elaboración de unas políticas estatales encaminadas a preservar la salud pública desde el mundo educativo, considerado como un espacio clave en la consecución de dicho objetivo, en tanto facilitaba el aprendizaje de normas eficaces en la prevención de enfermedades. En el presente artículo aunque se estructura desde las percepciones de los Secretarios de Instrucción Pública, se retoman aspectos del ámbito nacional en tanto las medidas eran tomadas desde el Estado Central.

### Una mirada al contexto social y educativo

El siglo XX comenzó para el departamento de Santander marcado por los efectos de la Guerra de los Mil Días. Este conflicto puede ser considerado el hito que delimita desde el punto de vista

histórico el antes y el después de una región que se caracterizó por ser durante gran parte del siglo XIX escenario de constantes bonanzas agrícolas, unas artesanías domésticas en constante ascenso y un comercio en contacto con los principales puertos de Europa Occidental, Centro y Norteamérica. Aspectos que explican por qué a mediados del siglo XIX el Estado Soberano de Santander concentraba una gran cantidad de población, como consecuencia de un modelo económico que combinaba adecuadamente la parcela campesina, con la artesanía domiciliaria y el comercio hacia los grandes mercados en Europa Occidental, Centro y Norteamérica. Este panorama contrastó con procesos que con el tiempo afectaron negativamente el desarrollo económico de Santander, vale la pena recordar que el departamento fue escenario de la gran mayoría de las guerras civiles que se dieron durante el siglo XIX y los primeros años del XX. Esto, sumado a las dificultades que el territorio y las limitaciones viales representaron para aquellos comerciantes interesados en colocar sus productos en los principales puntos de consumo explican por qué entre 1900 y 1930 Santander entra en un proceso de contracción y ello hace que la población comience a desplazarse hacia otras áreas geográficas

llegaban a ella. Este es el marco social que impulsó la vinculación del médico con el mundo escolar.

La higiene escolar no era un tema nuevo. Estuvo presente en el Código de Instrucción Pública de 1868 al establecer como objetivos de la educación la formación del "entendimiento", el desarrollo de las "facultades del alma" y "de las fuerzas del cuerpo" (Gómez Rodríguez, 1985, p. 16); en la Ley 30 de 1886 con la creación de la Junta Central de Higiene, que desde el Ministerio de Instrucción Pública estaría encargada de velar por la salud ciudadana en general y de los escolares en particular de acuerdo con los postulados de la Constitución Política vigente en ese entonces. Lo novedoso, a partir de 1917, fue la insistencia sobre el tema de la higiene y la salud escolar en diferentes escritos y la forma en que invade al sector educativo, tradicionalmente dominado por el maestro, abriendo espacio ahora al facultativo salubrista. A partir de los documentos consultados se puede afirmar que fueron los médicos quienes se esforzaron por convertir en costumbre el baño diario de los niños y se opusieron a que los estudiantes fueran obligados a barrer las escuelas. Con el transcurrir del tiempo los cuestionamientos de los galenos irían más allá de lo estrictamente higiénico, como quiera que clamaron por métodos racionales de enseñanza, aplicación de programas curriculares menos cargados de temas y tareas que le permitiesen al niño descansar y reponer las energías físicas gastadas no sólo en el ciclo escolar sino también en las jornadas domésticas. Lo anterior fue posible gracias al proceso de maduración del conocimiento médico, tal como se esboza a continuación.

#### Estado de avance de la medicina

Según el sociólogo e historiador de la ciencia en Colombia, Néstor Miranda Canal (1994), desde finales del siglo XIX es posible establecer una marcada influencia de la medicina norteamericana sobre el enfoque médico colombiano. Esto ha sido verificado según Miranda Canal por los acontecimientos que se dieron en el campo de las políticas de la salud. A partir de 1886 el

gobierno creó una organización centralizada que posibilitó el establecimiento de políticas de cubrimiento nacional, aunque con alcances muy precarios.

Fue precisamente a partir de 1886 y hasta la década de los años 30 que predominó una representación del problema social en que la enfermedad estaba determinada por la existencia de condiciones ambientales adversas, las cuales podían ser contrarrestadas con medidas de higiene pública y privada. Dentro de esa concepción fue promulgada la Ley 30 de 1886 que creó la Junta Central de Higiene, cuyas funciones incluían enfrentar epidemias, distribuir medicamentos y generar acciones de saneamiento ambiental. Esta dependencia estuvo adscrita al Ministerio de Instrucción Pública hasta que el Artículo 1º de la Ley 56 de 1927 la asignó a la División Nacional de Higiene y Asistencia Pública.

Al parecer el desconocimiento de la medicina internacional y de los agentes biológicos generadores de enfermedades transmisibles junto con su forma de difusión, así como la incipiente comprensión fisiológica de los procesos morbosos, explica por qué Colombia estuvo tan rezagada en la comprensión de los procesos de salud-enfermedad, algo que se evidenció durante las dos primeras décadas por "el desfase evidente, ya que los tres grandes descubrimientos del siglo XIX que revolucionaron la cirugía a partir de 1850: la anestesia, la hemostasia, la asepsia y la antisepsia, generalmente aplicadas en Europa hacia 1870; en nuestro país todavía a comienzos de este siglo no eran de uso generalizado" (Miranda Canal, 1994, p.270-271)

El limitado avance de la medicina en el país y los exiguos criterios de planeación urbana, mantuvieron a Bucaramanga y prácticamente a todos los centros urbanos expuestos a constantes epidemias en que el tifo, la viruela o la disentería serían el principal factor de mortalidad. Sin embargo nuestra clase dirigente no vio ese tipo de causas. Ellos para explicar el deprimente panorama social que se reflejaba en las escuelas encontraron en pseudo teorías científicas la razón de la pobreza y la indigencia que azotaba de

manera alarmante a los estratos más bajos de la población.

#### Fundamentos de la posible degeneración de la raza

Para entender el problema cultural de los años veinte en Colombia es necesario tener en cuenta que la primera guerra mundial provocó el repliegue del país sobre sí mismo. Hombres de negocios e intelectuales renunciaron a viajar a Europa. La elite colombiana encontró dificultades para seguir conectada con el viejo continente, tanto en economía como en ideología y avances científicos, y volvió sus ojos sobre Colombia. La guerra de los mil días, con cerca de 100.000 muertos la había traumatizado(...) las masas populares eran bárbaras y peligrosas(...) y sobre todo se ponía de relieve el subdesarrollo de Colombia con relación a los EE.UU." (Helg, 1987, p.111). A pesar de la separación con las fuentes del conocimiento europeo, algunos debates suscitados en el extranjero alcanzaron a tener repercusiones en el territorio colombiano, por ejemplo, los intelectuales y la elite colombiana demostraron una gran preocupación por la mezcla de razas, algo un tanto complejo en un país mestizo. Un siquiatra boyacense, llamado Miguel Jiménez López contribuyó a que se iniciara la polémica con una tesis presentada en el tercer congreso nacional de Médicos en 1918 titulada "Nuestras razas decaen, el deber actual de la ciencia" (Roselli, 1968, p. 284) donde esbozaba las siguientes ideas:

- El pueblo colombiano era víctima de una degeneración colectiva, no sólo en lo físico, sino en lo psíquico.
- Los aspectos físicos que manifestaban la inferioridad de la raza colombiana eran: mala alimentación, pequeña estatura, cantidad de glóbulos rojos y temperatura inferior a la normal.
- La debilidad de la raza colombiana era el resultado de la mezcla entre colonizadores inmorales y aventureros y los indígenas ya degenerados antes de la colonización.

- Los hechos que demostraban la validez de esta teoría psíquica fueron: aumento de la locura y de la criminalidad, la frecuencia de las guerras civiles, el aumento de los casos de suicidio, el alcoholismo y la sífilis.

Los aspectos descritos anteriormente a su vez eran reproducidos por el sistema educativo, el cual, según Roselli (1968), es incompleto y vicioso, ya que se limita a desarrollar unas disciplinas intelectuales, descuidando la voluntad, las energías y la formación física, obteniendo como resultado la fatiga intelectual y física; después de algunos años de vida en los colegios, con su régimen claustral y con las repetidas fatigas y preocupaciones del examen, es incalculable el número de neurasténicos y de histéricos que salen al mundo, candidatos indicados para todas las psicopatías de origen neurótico, o al menos para transmitir a su descendencia (...) un sistema nervioso frágil y decaído.

Este tipo de planteamientos son producto de una visión sesgada de la sociedad, ya que omiten asuntos estructurales relacionados con la planeación urbana y las deprimentes condiciones en las que se encontraban vastos sectores sociales, sin ningún tipo de acceso a servicios básicos como la salud o a condiciones ambientales aptas para el desarrollo humano.

#### Visión sobre la condición física de los educandos en Santander

Los planteamientos sobre la raza, la degeneración y la salubridad pusieron sobre el tapete algunos aspectos que desde años atrás habían sido contemplados de manera fragmentaria por los secretarios de Instrucción Pública del departamento de Santander y comentados en documentos oficiales siguiendo líneas que mezclaban la moral, con la salud y la educación; por ejemplo, uno de ellos afirmaba que "más de una vez ha solicitado a los directores que penetrándose ellos mismos de toda la importancia del antialcoholismo (...) fomenten en sus discípulos el horror al licor que

precipita en la degeneración más afrentosa y conduce irremediamente al crimen” (Informe del Secretario de Instrucción Pública, 1905, p.10). En este caso y en los que se enunciarán a continuación, el problema radica en que estos funcionarios muestran su preocupación por las manifestaciones del problema, pero no por las causas que lo originan.

Varios años después, en un informe similar se expresó que en algunas regiones del país se notaba una alarmante propagación del raquitismo debido a que hacía falta un manual de ejercicios calisténicos y gimnásticos para la juventud escolar (Informe del Secretario de Instrucción Pública, 1905, p.5).

También existía entre estos funcionarios el temor a la ocupación militar y a la supuesta débil respuesta de los nacionales: “a las naciones suramericanas las amenaza una lucha formidable en que sucumbirán, si no comienzan desde ahora a prepararse (...) cuando Europa lance hacia estas playas a los vencidos de las guerras (...) o que los norteamericanos nos invadan (...) habremos de luchar con razas más adelantadas que nosotros y no será el sólo progreso material el que nos de el predominio” (Informe del Secretario de Instrucción Pública, 1905, p. 5).

Se insinúa en esta opinión la escasa valoración de los tipos culturales y sociales que predominaban en el territorio nacional en ese momento y los riesgos externos a los que supuestamente estaban expuestos los habitantes del país si no conseguían avanzar en el aspecto de salubridad o tal vez en la pureza racial.

Al parecer, la higiene escolar no tuvo mejoras notables en el departamento de Santander, ya que su despliegue técnico en el área educativa necesitaba recursos que no fueron suministrados por los gobiernos nacional, departamental o municipal.

Como hecho trascendental entre el período comprendido entre 1917 - 1927, se destacó la aprobación otorgada por la Asamblea Nacional de Directores Generales de Instrucción Pública (Febrero de 1926) a una propuesta que obligaba a las asambleas departamentales a auxiliar a los

restaurantes escolares, siempre y cuando los municipios consiguieran demostrar que no podían asumir integral y totalmente la responsabilidad que implicaba el mantenimiento de éstos. En los demás casos a los municipios se les mantuvo la obligación de sostener permanentemente los respectivos restaurantes escolares (Informe del Secretario de Instrucción Pública, 1926, p.57-58).

Los comentados planes aprobados por los Directores Generales de Instrucción Pública, luego fueron complementados por el artículo 1 de la Ley No. 12 de 1.926, promulgada el 25 de septiembre del mismo año, por medio de la cual el gobierno nacional se comprometía a participar en la organización de la enseñanza gradual de la higiene individual, pública y social, así como en todos los establecimientos de educación primaria, secundaria y normalista del país.

Sin embargo, lo aprobado por los secretarios de instrucción pública en 1926 y lo dispuesto por el Congreso de Colombia en la Ley 12 de ese mismo año no fue suficiente para cambiar el curso de los acontecimientos higiénicos-alimenticios del sector educativo como quiera que varios años después el Secretario de Educación Departamental se quejaba porque “el 50% de los retrasados mentales lo son por falta de nutrición. Además un gran número de niños normales de los que concurren a la escuela, llegan a clase sin haber consumido su respectivo desayuno, otros al regresar de la escuela por la tarde no han tomado ningún alimento ” (Informe del Secretario de Educación Pública, 1934, p.10). Más lamentable aún es verificar que la supuesta “degeneración racial” como marco teórico explicativo del problema social sigue vigente en los secretarios de Instrucción Pública en los años 30, cuando aseveran que “la capacidad de trabajo de nuestra raza tiene un nivel muy bajo en comparación con otras (...) y este hecho obedece a la deficiencia de la alimentación infantil, tanto como la falta de higiene y demás factores conocidos de degeneración racial” (Informe del Secretario de Educación Pública, 1934, p.11). El pesimismo es la tendencia predominante a la hora de ofrecer un balance general como quiera que aun a mediados

del siglo XX lo relacionado con la higiene y alimentación escolar era un problema sin resolver ya que “seguían siendo problemas graves de la educación pública, no sólo en Colombia sino también en Santander (...) ya que en muchos lugares del departamento la alimentación del niño está adscrita al problema de su miseria fisiológica provocada por la acción patológica de múltiples enfermedades, la influencia de climas insalubres, el desconocimiento de las normas higiénicas y la inacción (Informe del Secretario de Educación Pública, 1934, p.11).

### Una mirada diferente al problema racial

El recurrir a explicaciones raciales para encontrar las causas de una probable degeneración, indica que los Secretarios de Instrucción Pública conocían y comulgaban con las teorías darwinistas sociales muy en boga en Europa en ese momento, según las cuales la jerarquización racial del orden social tenía al europeo en la cúspide. De acuerdo con lo expuesto, en Colombia la fracción europea estaba personalizada por el elemento español; por consiguiente, este tipo racial, o sus supuestos representantes, encarnaba el orden, las sanas costumbres, la inteligencia y el progreso; mientras que los mestizos representaban todo lo contrario, ya que eran una desviación de la pureza racial, y por tanto, sinónimos de la debilidad y el atraso nacional. De esta forma la clase dirigente regional (a la cual pertenecían los secretarios de Instrucción Pública) evadía su responsabilidad en la desastrosa e inequitativa distribución de la riqueza social derivada de una democracia que ocasionaba miseria al desconocer por completo el constante proceso de expropiación cultural y material al que eran sometidos los campesinos y los sectores populares en las grandes ciudades. Todo indica que los Secretarios de Instrucción Pública escondieron detrás de sus apreciaciones una realidad política y económica que cada día se tornaba más amenazante. Fue un sector de la comunidad médica

el que centró la mirada en las condiciones materiales de vida como generadoras de los males y limitaciones biopsicológicas de la población colombiana<sup>1</sup>. En relación con los desarrollos urbanos que se dieron durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del XX, las teorías que encontraban en la cuestión racial el origen de la pobreza y el subdesarrollo nacional, no tuvieron en cuenta que todas aquellas manifestaciones asumidas por ellos como signos de decadencia cultural eran generados por asumir de manera improvisada el crecimiento de las centros urbanos: Aguas negras que circulaban por la parte central de las calles, generadoras de enfermedades y epidemias; calles sucias y malolientes, con los gallinazos y los cerdos como “los más efectivos agentes de limpieza” (Castro Carvajal, 1996, p. 248). Estos hechos explican por qué durante el siglo XIX y las primeras décadas del XX la mayoría de las ciudades colombianas se caracterizaban por “el mal olor y el desagradable espectáculo producido por los excrementos de los animales, las basuras y las acequias atascadas, motivan frecuentes quejas de los vecinos y se les atribuye el tifo, la disentería y otras epidemias que periódicamente azotan a la población (Londoño, 1989, p.318). Estos planteamientos amplían el panorama y ayudan a entender que el aumento de la mortalidad, la locura, la criminalidad, los suicidios, el alcoholismo y la sífilis ha estado vinculado más a condiciones económicas y ambientales adversas para los estratos bajos de la sociedad que a procesos de degeneración colectiva. Con el tiempo el argumento se invirtió por completo ya que si en un primer momento las precarias condiciones físicas eran un impedimento para el desarrollo y un obstáculo para la civilización, serán luego la barbarie económica y la no-civilización de nuestras instituciones las que aparecerán como generadoras de unas condiciones que mantuvieron a los sectores populares expuestos a constantes penurias, lo cual se tradujo en un aumento constante de su desnutrición.

<sup>1</sup> Véase la crítica que plantea el médico antioqueño Alfonso Castro a los argumentos de Miguel Jiménez López en la revista Estudios Sociales, número 4. FAES. Medellín 1989.

## El médico ante el mundo escolar

La inserción del médico en el ámbito escolar fue algo que se dio de manera irregular, en el que aunque no hubo continuidad, si hubo unos hitos que se constituyen en aspectos claves del proceso.

Se debe reconocer que las políticas estatales en relación con la salud pública estuvieron condicionadas durante la regeneración por una concepción que no consideraba a la salud y específicamente a la salud privada (personal y familiar) como un derecho inalienable. Esta fue asumida como algo que se le debe entregar a las personas, pero en forma de caridad pública (Quevedo, 1993, p.176). Este tipo de consideraciones explican en parte por qué durante la regeneración el Estado actuó bajo la premisa de que la salud tiene dos ámbitos: el público y el privado. En relación con el primero asumió básicamente dos responsabilidades: En primer lugar el mantenimiento de una adecuada salubridad pública, lo cual buscaba garantizar la limpieza de las calles, de los puertos y de las aguas servidas; en segundo lugar, el Estado asumió como responsabilidad complementaria inculcar hábitos saludables en la población escolar a través de las clases de Urbanidad e Higiene y la intensificación de las clases de Gimnasia y Educación Física. En relación con la salud privada el Estado no asumió ningún compromiso ya que consideraba que era un asunto doméstico que no requería su intervención. Esta concepción reflejaba el nivel de desarrollo de un Estado incipiente que delegó sus responsabilidades sociales en los particulares los cuales la ejercían a través de la caridad pública.

Dentro del proceso impulsado por los gobiernos de la regeneración sobresale un esfuerzo legislativo de singular relevancia: La ley 30 de 1886, la cual formaliza la inserción de los médicos en el espacio escolar ya que crea dentro del Ministerio de Instrucción Pública la Junta Central de Higiene. Esta medida, sin embargo, no se pudo desarrollar satisfactoriamente porque no alcanzó a expandirse hacia los departamentos y municipios y por que sus sugerencias no eran asumidas de manera adecuada por el Estado. Durante su

existencia, el aspecto que más concentró la atención de esta Junta fue la desnutrición infantil, lo cual se constituyó en antecedente importante de los restaurantes escolares y de los programas de asistencia alimentaria en las escuelas. Esta dependencia, que en 1913 pasó al Ministerio de Gobierno, en 1918 al Ministerio de Agricultura y en 1923 retorna al Ministerio de Instrucción Pública, fue la que luego le dio origen al Ministerio de Salud en 1946.

Las acciones de la Junta Central de Higiene y en general de los médicos dependieron de los paradigmas aceptados por los centros de formación médica. En este caso vale la pena decir que la adecuada combinación de la concepción anatomoclínica, con la concepción norteamericana (Quevedo, 1993) favoreció que la comunidad médica asumiera el espacio escolar como un campo apropiado para mejorar las condiciones de la salud privada y pública, ya que facilitaba la difusión de unas pautas de comportamiento favorables para la conservación de la salud de todos los miembros de una comunidad. En este sentido, la inserción del médico en el mundo educativo estaría orientada a mejorar las condiciones generales de salud a partir de la intervención especializada en los siguientes frentes:

- La masificación de una serie de hábitos que van desde el calzado, el baño diario, hasta el uso del jabón.
- El mejoramiento de las condiciones locativas.
- La institucionalización del asistencialismo alimentario.
- La aplicación de métodos pedagógicos adecuados a la edad fisiológica y mental de los educandos.

La participación de la comunidad médica en el espacio escolar se debe entender como un proceso en el que se conjugaron diferentes factores; esto quiere decir que todos los mejoramientos que se dieron durante la primera mitad del siglo XX no se deben exclusivamente a la intervención de los

galenos, pero es indudable que la argumentación médica estuvo basada en una concepción de prevención de la enfermedad que logró permear las principales medidas del Estado para elevar los niveles de la salud pública en el país. Al revisar las acciones asumidas por el Estado sobresale la resolución 30 de 1936, dedicada exclusivamente a especificar los requisitos exigidos para la construcción de edificios escolares. La redacción de esta norma es un reflejo fiel de las propuestas planteadas por la comunidad médica desde la creación de la Junta Central de Higiene en 1886 y particularmente de la generación de médicos formados bajo las concepciones higienistas norteamericanas. Este tipo de concepciones orientó el papel del médico a actuar de manera preventiva ante la enfermedad, propósito que se podría lograr a partir de la identificación de los agentes causales del malestar físico. En la práctica, las comunidades médicas al asumir la concepción norteamericana buscaban no tanto intervenir en la curación de la enfermedad, sino en la identificación de sus agentes causales. En este contexto el sistema educativo era un campo apropiado para lograr este fin, ya que facilitaba masificar una serie de hábitos saludables llevados a cabo en ambientes saludables.

Los masificación de hábitos saludables se logró con la inclusión de las cátedras de gimnasia y de urbanidad. Es importante tener en cuenta que las condiciones higiénicas de la población eran bastante precarias y que desde la mirada histórica los grandes logros sociales del sistema educativo durante la primera mitad del siglo XX fue precisamente convertir en costumbre cotidiana el calzado permanente, el lavado de las manos y de los dientes, el baño diario y hervir el agua antes de consumirla. Este proceso se llevó a cabo en parte a través de los docentes, pero también contó con el acompañamiento directo de los médicos. Según Aline Helg "Al finalizar el primer gobierno de Alfonso López en 1938, todos los departamentos empleaban al menos un médico y un dentista escolar" (Helg, 1987, p. 55) y para ampliar la cobertura se estableció que las ciudades intermedias y algunos centros rurales recibieran una vez por año la visita de un médico escolar: "Los

docentes eran informados con anticipación y las maestras rurales se dirigían a la aldea con sus alumnos. Los médicos examinaban con atención a los más enfermos y distribuían purgantes a todos los niños para eliminar los parásitos intestinales (...) además [realizaban] campañas departamentales de vacunación" (Helg, 1987, p.56). Estas acciones reflejan el eco que tuvo la comunidad médica sobre la definición de las políticas estatales en relación con la higiene pública.

En relación con los ambientes saludables es mucho más evidente la influencia de los criterios médicos al incidir de manera directa en la redacción del decreto 2214 de 1935 (el cual contenía una serie de disposiciones sobre locales educativos) y la resolución 30 de 1936 (la cual definió los requisitos exigidos para la construcción de edificios escolares), a partir de ella cualquier centro educativo que se construyera en el país debía reunir los requisitos exigidos por la Sección de Arquitectura del Ministerio de Educación.

Con respecto a los criterios médicos, es importante reconocer que, de acuerdo con el diagnóstico realizado por la comunidad médica, la escuela, como espacio social que implicaba el contacto permanente entre sus miembros, era un área fundamental en la prevención de enfermedades. Unas condiciones antihigiénicas en los centros educativos podían propagar rápidamente cualquier enfermedad, pero esto también podía ocurrir si la escuela está territorialmente cerca del foco que genera la enfermedad.

Para evitar que las condiciones ambientales en los centros educativos generaran enfermedades, la resolución 30 de 1936 estipulaba que:

- Las construcciones escolares se deben realizar en terreno seco e inclinado, de manera que los desagües sean fáciles. En caso de que el terreno fuese húmedo, se debía construir un drenaje subterráneo a fin de obviar tal inconveniente.
- La superficie del lote destinado a las edificaciones, según la resolución en mención, guardará relación con la capacidad que se quiere dar a éstos, de manera tal que por cada alumno se disponga de 25 metros cuadrados de terreno.

- La orientación de los edificios será tal que permita la entrada del sol durante dos o más horas a los dormitorios, comedores, sanitarios, etc. Todas las dependencias del colegio recibirán la luz directa de una calle, patio, jardín o cualquier espacio libre por medio de una o varias ventanas verticales, las que debían localizarse de manera que iluminaran todos los puntos del local.
- Las aulas estarían provistas de ventanas colocadas de manera que la iluminación sea unilateral izquierda; y si las tiene de ambos lados, se procurará que la iluminación bilateral resultante sea diferencial predominando siempre el lado izquierdo. También podrían construirse ventanas en la parte posterior del salón, pero en ningún caso en la parte del lado del tablero.
- Las ventanas tendrían una superficie mínima equivalente a un cuarto de la superficie del piso y se distribuirían en una forma tal que permita la iluminación uniforme.
- El vaso colectivo debía desaparecer y ser remplazado por el vaso individual. En los patios y cerca de las clases se tendrían depósitos de agua potable con vasos individuales. También podía emplearse el surtidor mecánico con presión suficiente.
- Cada colegio debía estar provisto de agua potable en cantidad suficiente para todos los servicios. La resolución contemplaba la instalación de un tanque, provisto de tapa, tubos de lavado y exceso de capacidad suficiente para almacenar el agua que se consume durante seis o más días.

Para evitar que los centros educativos fueran afectados por sitios en los que se realizaban actividades que podían llegar a afectar la salud humana, la resolución en mención estipuló lo siguiente:

- Los edificios no debían estar a una distancia menor de 200 metros de las plazas de mercado, hospitales, cárceles, cementerios, licoreras, botaderos de basura, fábricas que produjeran

ruidos o que fabricaran productos nocivos a la salud. En los climas calientes o medios la resolución estipuló, además, que los centros educativos debían estar convenientemente alejados de las lagunas, zanjas, pantanos, etc., que sirvieran de criaderos de mosquitos; en las ciudades estarían situados en lugares tranquilos y libres de tráfico, con acceso por medio de calles amplias y alejados de las construcciones que por su altura les resten aire, luz y sol.

- En los lugares donde haya zancudo, las puertas, ventanas y orificios de ventilación debían estar provistos de malla fina de anejo.

Para lograr que las condiciones higiénicas fueran permanentes, se estableció que los centros educativos debían:

- Disponer de una sala especial para el servicio de enfermería, la cual debía tener una cama por cada treinta y cinco alumnos, y de un botiquín para las curaciones de emergencia y para los tratamientos que el médico del colegio considerara necesarios.
- Un médico que tuviera a su cargo el control permanente de la higiene, del aseo y desinfección del edificio y sus dependencias, como son los dormitorios, salas de estudio, comedores, cocinas, sanitarios, etc., de las aguas de bebida, leche y alimentos en general; de la desinfección trimestral obligatoria del local, y de la eventual, siempre que la presencia de alguna enfermedad contagiosa así lo exija.
- No recibir a ningún alumno, hasta tanto presentara un certificado de buena salud expedido por un médico escolar de la localidad, o, en su defecto, por un médico graduado y un certificado de vacunación.
- El médico del colegio vigilará el estricto cumplimiento de las reglas de higiene corporal a que deben someterse todos los alumnos, poniendo especial cuidado al aseo de las manos y de la boca antes y después de las comidas y al baño general, que debe ser diario.

De esta manera el proceso que comenzó a gestarse a finales del siglo XIX, llega a un punto importante de reconocimiento social, lo cual refleja que al menos en este caso la asesoría especializada de comunidades profesionales ha sido un paso fundamental en la modernización del Estado y en el diseño de políticas que han favorecido la convivencia social y la existencia saludable de los miembros de comunidades específicas.

En Santander el impacto de esta medida se puede evidenciar en los centros educativos construidos en la segunda mitad del siglo XX y se puede apreciar en toda su magnitud en obras como el Colegio de Santander y el Colegio San José de Guanentá, construidos en Bucaramanga y San Gil, respectivamente.

Hoy, aunque vemos como algo cotidiano la presencia en el espacio educativo de facultativos salubristas y la construcción técnica de la mayoría de los centros educativos, el proceso descrito muestra que no siempre ha sido así y que fue necesaria la intervención de la comunidad médica para que, al menos, se contara en escuelas y colegios con condiciones ambientales y físicas básicas para la conservación de la salud pública. Aunque es innegable que este tipo de procesos tuvo que someterse a los vaivenes político-administrativos del país y que se enriquecieron con los aportes de los arquitectos y pedagogos formados al amparo de las ideas liberales, son fiel reflejo de una tradición vanguardista que ha colocado el conocimiento médico especializado, al servicio de la modernización de la sociedad.

#### Fuentes primarias

Informes de los secretarios de Instrucción Pública al gobernador de Santander (Varios años entre 1886 y 1950).

Prórroga de contrato de dirección y administración del colegio San José de Guanentá, entre el departamento de Santander y los Hermanos de la Salle (18 de Junio de 1942).

Ley 18 de 1826 (Código de educación sobre patrones constructivos de las escuelas durante la Gran Colombia).

Artículo 41 de la ley 39 de 1903 (Inspección de condiciones locativas).

Decreto 2214 de 1935 (Disposiciones sobre locales educativos).

Resolución 30 de 1936 (Requisitos exigidos para la construcción de edificios escolares).

#### Fuentes secundarias

Londoño Vega, Patricia. Vida diaria en las ciudades colombianas. En: Nueva Historia de Colombia. Tomo IV. Bogotá. 1989.

Miranda Canal, Néstor. La medicina en Colombia. En: Gran Enciclopedia de Colombia. Tomo V. Santafé de Bogotá. 1994.

Helg, Aline. La educación en Colombia. 1918 - 1957. Bogotá. 1987.

Roselli, Humberto. Historia de la psiquiatría en Colombia. Tomo I. Bogotá. 1968.

Castro Carvajal, Beatriz. Historia de la vida cotidiana en Colombia. Bogotá. 1996.

Quevedo Vélez, Emilio. Hernández Álvarez, Mario. Miranda Canal, Néstor. Ciencias médicas, Estado y salud en Colombia: 1886 - 1957. en: Historia social de la ciencia en Colombia. tomo VIII. Bogotá. 1993.

Gómez Rodríguez, Ramiro. Misión pedagógica alemana. Bucaramanga. 1985

## Deceits: the reasons of the without reason

### Abstract

This writing as a contribution for the discussion, tries the ways as the human reason reflects, from logical structures of sense by the different ways of the error, in order to causing to appear like apparent truth an incomplete reason, ambiguous or false, well with the handling of the language, with the appeal to the feelings or with the use of popular beliefs, among others possible management.

These are the different ways of the fallacies or sophisms, of the ones that a classification is done, it more possible teaching, and an exposition of the ways as the apply, from it exposed by the master one Aristotle in his "Sophistical Refutations".

**Keywords:** Fallacy, Logical, Sophism, Structure, sense.



### Resumen

Este escrito, como un aporte para la discusión, trata de las maneras como la razón humana discurre, a partir de estructuras lógicas de sentido, por los distintos modos del error, con el fin de hacer aparecer como aparente verdad una razón incompleta, equívoca o falsa, bien con la manipulación del lenguaje, con la apelación a los sentimientos o con el uso de creencias populares, entre otros manejos posibles. Esto es, los diferentes modos de las falacias o sofismas, de los que se hace una clasificación, lo más didáctica posible, y una exposición de las maneras como se aplican, a partir de lo expuesto por el maestro Aristóteles en sus "Refutaciones sofísticas".

**Palabras clave:** Falacia, Sofisma, Lógica, Estructura, Sentido

### Manuel José Acebedo Afanador

Sociólogo. Licenciado en Filosofía con Especialidad en Historia. Especialista en Instituciones Jurídico-Políticas y Derecho Público. Especialista en Educación en Derechos Humanos. Magister en Evaluación en Educación.

Investigador y autor de textos sobre: Representación, interacción y cognición, Derechos Humanos y Educación, Derecho Internacional Humanitario.

Actualmente es docente del Departamento de Estudios Socio-humanísticos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Correo-e: macebedo@unab.edu.co

## Falacias: las razones de la sinrazón

### Manuel José Acebedo Afanador

#### 1. Introducción

Es frecuente escuchar a estudiantes de distintos niveles educativos, e incluso a profesionales, su preocupación con respecto a la producción de textos escritos que requieran cierto grado de complejidad en su elaboración, bien sea por exigencia académica en estudios de pregrado o postgrado, por cuestiones laborales, por compromisos académicos profesoraes, especialmente en el medio universitario o, con menos frecuencia, producto de un interés personal.

En este sentido, es común también la falta de conocimiento o de claridad acerca de las características de escritos complejos, sobre todo de orden argumentativo, razón por la que su elaboración genera intranquilidad, angustia, con consecuencias como bloqueo mental, tendencia a copiar escritos tomados de internet o de otros medios o propensión a tratar los temas de manera superficial y confusa, con una enorme dificultad para elaborar argumentos sólidos, literariamente bien redactados y con ilación lógica respecto a una tesis y a una intención temática.

Sin entrar en el cenagoso mundo de los fraudes, nos quedamos con los problemas atinentes a la pereza, a la pobreza mental o a la debilidad intelectual, cada vez más comunes en un medio

inundado de información poco profunda, truculenta, fragmentaria, fútil, "sin espesor" (Deleuze), pasajera y con un alto grado de obsolescencia.

Así pues, es común que se considere "bien escrito" aquello que contiene ligerezas en las afirmaciones, que reproduce mitos populares, aserciones en las que la pura subjetividad se considera suficiente para afirmar alguna cosa o circunloquios en los que la argumentación se confunde con la divagación o con la retórica vacía. Argumentos en los que, por distintas razones, se esconde algún tipo de falsedad bien sea por desviación, por el uso de razones poco válidas o por superficialidad en las pruebas, etc., esto es, falacias o sofismas, en los que, con cierta apariencia de verdad, con el ropaje de palabras altisonantes o rebuscadas, apelando únicamente a mover sentimientos o acudiendo a lugares comunes, se escriben aparentes verdades o se hacen afirmaciones que ocultan razones falsas.

Este escrito, como un aporte para la discusión y no como un intento de agotar temas, trata sobre estas maneras de "vestir" de aparente verdad una razón incompleta, equívoca o falsa, bien con la manipulación del lenguaje, con la apelación a los sentimientos o con el uso de creencias populares, entre otros manejos posibles.



## 2. El concepto

El concepto de falacia se utiliza generalmente como equivalente de sofisma<sup>1</sup>. La significación de falacia o sofisma alude a una forma de argumentar aparente-mente bien elaborada pero inválida por alguna razón fundada en su estructura lógica<sup>2</sup>.

La palabra falacia tiene límites imprecisos en su significado. En algunos contextos aparece el término denotando una falsa creencia o un error de tipo moral o relacionado con una ideología, expresado en un enunciado, pero éste es un uso impropio. Para que haya una falacia es menester que se trate de un *argumento aparente* en una estructura lógica de sentido.

Desde este punto de vista, son incorrectos en el ámbito de la lógica, y suelen llamarse falacias o sofismas, los razonamientos que son persuasivos pero en los que hay un error en la estructura del razonamiento o en su relación con la realidad que pasa inadvertido.

De modo más general, hay argumentaciones falsas en términos morales (como la calumnia), en términos epistemológicos (como los errores de la ciencia: 'el mundo es redondo') o producto del engaño de los sentidos (confusión de imágenes, de sonidos, apariencias, etc.), que también reciben, en lenguaje común, el nombre de sofismas, como el muy usual 'sofisma de distracción'.

Ahora bien, hay afirmaciones que no son objeto de este análisis porque corresponden a argumentaciones dogmáticas (por ejemplo, de las religiones) ante las que no cabe discusión posible pues son asuntos de fe, ajenos a las pruebas de la razón; a gustos individuales o formas culturales, difíciles de clasificar o analizar en función de antinomias como

verdad-falsedad o correcto- incorrecto, además en ellas se corre el riesgo de cruzar el límite debido al respeto por la pluralidad y la diferencia; o a ciertos principios y valores indiscutibles desde la perspectiva ética, ante los que no se puede hacer concesiones porque afectan de modo directo la dignidad humana (la pedofilia, la violación, la esclavitud, etc.)

En buena parte, el permanente esfuerzo por articular el *lenguaje* y el *mundo de la vida* (de conectar el lenguaje con la pluralidad de las cosas, como actos del habla<sup>3</sup>) encuentra, como señala Aristóteles, un gran inconveniente: la incommensurabilidad del mundo respecto de las limitaciones del lenguaje en cuanto a 'adecuación absoluta' se refiere, que viene siendo, tal vez, el origen principal del uso falaz del lenguaje: "... *entre nombres y cosas no hay completa semejanza: los nombres son limitados en número, así como la pluralidad de definiciones, mientras que las cosas son infinitas...*" *Por consiguiente, es inevitable que varias cosas sean significadas por un solo y mismo nombre.*<sup>4</sup>

Dadas la multiplicidad de falacias y las numerosas clasificaciones elaboradas por los estudiosos, no se debe hacer el pretencioso intento de tratar de exponer una clasificación como final y taxativa de las mismas<sup>5</sup>. Para este caso, se tomará como base la realizada por Aristóteles<sup>6</sup>, teniendo presente, eso sí, que existen otras maneras de comunicarse, debatir y dialogar; éste es sólo un mínimo aporte.

Igualmente, hay que tener en cuenta que las distintas formas de falacias no se excluyen. En un solo argumento pueden presentarse de dos clases diferentes, incluso algunos argumentos sofisticados

pueden ser analizados desde la perspectiva de varios tipos de sofismas, como podrá colegirse en algunas de las clasificaciones.

## 3. Clasificación de las falacias

Usualmente, las falacias se dividen en dos grandes grupos: Formales y No Formales<sup>7</sup>.

### 3.1 Falacias formales

Son aquéllas que se presentan en estructuras lógicas de sentido, con esquemas de inferencias válidas cuyo error se distingue en la estructura formal. El argumento viola una norma del sistema lógico del que el argumento es parte.

Así, por ejemplo, a partir de dos premisas como "Si llueve, cojo el paraguas" y "se da el caso que llueve", puedo concluir con validez formal que "cojo el paraguas". Ahora bien, de las dos premisas: "Si llueve, cojo el paraguas" y "cojo el paraguas", no puedo concluir con validez formal "llueve": Si he cogido el paraguas puede ser para llevarlo a arreglar o para usarlo como bastón.

Las más conocidas, tomadas de la lógica proposicional, son:

#### 3.1.1 Afirmación del consecuente

Razonamiento que, partiendo de un condicional (si p entonces q) y dándose o afirmando el segundo o consecuente, se concluye p, que es el **primero** o el antecedente.

Ejemplo: "Si llueve, cojo el paraguas; cojo el paraguas, entonces, llueve".

Es un argumento falaz que tiene semejanza con el argumento válido o regla de inferencia conocida como modus ponens o afirmación del antecedente.

#### 3.1.2 Negación del antecedente

Razonamiento que partiendo de un condicional (si p, entonces q) y negando el primero, que es el antecedente, se concluye la **negación q**, que es el consecuente.

7 Aunque pueden encontrarse otras formas de clasificación, esta que aquí se usa es bastante conocida.

8 O atinencia: del latín atingere. Relación, conexión, correspondencia (Diccionario de la RAE)

Ejemplo: "Si llueve, cojo el paraguas; no llueve, entonces, no cojo el paraguas".

Es un argumento falaz que tiene semejanza con el argumento válido o regla de inferencia conocida como modus tollens o negación del consecuente.

### 3.1.3 Silogismo disyuntivo falaz

Razonamiento que partiendo de una disyunción y, como segunda premisa, se afirma uno de los dos componentes de la disyunción, se concluye la negación del otro componente.

Ejemplo: "Te gusta la música o te gusta la lectura; te gusta la música, entonces no te gusta la lectura".

Es un argumento falaz que mantiene semejanza con el argumento válido o regla de inferencia conocida como silogismo disyuntivo, en el que dada una disyunción, se llega a una disyunción.

Hay otros sofismas o falacias formales conocidas como de: "mayor ilícito", "menor ilícito", "medio ilícito" y "cuarto término", son falacias tratadas, de manera más particular, en el estudio de los silogismos (razonamientos deductivos).

## 3.2 Falacias no formales

Las falacias no formales son las más usuales y numerosas.

Consisten en errores en el razonamiento cometidos o bien por la fuerza persuasiva del argumento empleado para establecer la conclusión o bien por la ambigüedad que presenta el lenguaje utilizado para formular el razonamiento. Desde este criterio, las falacias no formales se dividen en dos grandes grupos: falacias de atinencia y falacias de ambigüedad.

### 3.2.1 Falacias de Atinencia<sup>8</sup>

La característica común a todos los razonamientos que cometen falacias de atinencia<sup>9</sup> es que sus premisas carecen de relación y concordancia lógica con respecto a sus conclusiones, con lo que no se llega a una supuesta conclusión aparentemente concatenada y veraz.

1 Falacia: Según el diccionario de la Real Academia Española: Del latín fallacia. Engaño, fraude o mentira con que se intenta dañar a alguien. Hábito de emplear falsedades en daño ajeno.

Sofisma: Según el Diccionario de la Real Academia Española: Del latín sophisma. Razón o argumento aparente con que se quiere defender o persuadir de lo que es falso.

2 Apesar de la diferencia en las definiciones, todos los diccionarios presentan los dos términos como sinónimos.

3 WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigaciones Filosóficas, # 23. Barcelona: Crítica, 1988. P.39

4 ARISTÓTELES. Refutaciones sofísticas. Madrid: Gredos, 1982. P. 165

5 Según John Stuart Mill (1806-1873), "Una enumeración de las falacias es equivalente a un catálogo de evidencia aparente que no son evidencia real". STUART MILL, John. A System of Logic. London: Longmans, 1961, Libro V. Capítulo VII.

6 ARISTÓTELES. Refutaciones sofísticas. Op. Cit. Este filósofo griego (Estagira, 348 a. C.-Calcis, Eubea, 322 a. C.) fue el primero en presentar una enumeración de sofismas en este escrito, en el que describe trece tipos de falacias.

La circunstancia de carecer de atinencia lógica, pero no de atinencia psicológica, se explica por los distintos modos en que puede ser usado el lenguaje. Por ejemplo: *Se comienza preguntándose (como tema central y tesis): ¿por qué la selección de fútbol no clasificó al Mundial? y se termina hablando de la corrupción y las mafias en el fútbol.* Aunque es el mismo tema, e inclusive lo uno puede tener relación con lo otro, el problema principal a tratar ha cambiado sustancialmente.

#### a. Argumentum ad baculum<sup>10</sup> (Apelación a la fuerza)

Recibe este nombre la argumentación que alude a medios de coacción. Estos enunciados son formulados a efectos de fundamentar la concusión que se pretende hacer aceptar.

La intimidación no necesariamente debe hacerse a través de enunciados que aludan a la coacción física, pueden referirse a otros métodos, como la agresión psicológica que produce la burla o el lenguaje mordaz y ofensivo. Usualmente sólo se recurre a ella cuando fracasan las pruebas o argumentos racionales. Podría resumirse el *ad baculum* en la frase: *La fuerza hace el derecho, o hace la razón*, como en este caso: en la reunión de los "Tres Grandes" (Roosevelt, Churchill y Stalin) en Yalta (Crimea, antigua URSS), al final de la Segunda Guerra Mundial, informaron que Pío XII sugería un curso de acción, por esto Stalin, en desacuerdo con el Pontífice católico, preguntó: *"¿Y cuántas divisiones dice usted que tiene el Papa para el combate?"* Más cotidiano: *Carlos es estúpido, y espero que estés de acuerdo conmigo o no eres mi amigo, o: "si me amas, haces por mí tal o cual cosa, de otra manera, sabré que amas a otra persona"*

#### b. Argumentum ad hominem<sup>11</sup>-Ofensivo-

Se comete cuando, en vez de tratar de refutar racio-

nalmente lo que se afirma, se ataca a la persona que hace la afirmación. Así, no se trata de disputar acerca de la verdad o falsedad de la proposición en cuestión, sino de arrojar dudas acerca de la persona que defiende esta proposición.

Pretende persuadir, este razonamiento falaz, a través del proceso psicológico de la transferencia. Si puede provocarse una actitud de desaprobación hacia una persona, puede convertirse en desacuerdo con lo que esa persona expresa (esta conexión es sólo psicológica, no lógica).

Ejemplo: Si se trata de invalidar a Protágoras: *"El hombre es la medida de todas las cosas"*, con el argumento falaz: *"iEsa proposición es falsa como todas las afirmaciones de los sofistas!"*, encontramos que el nexo es sólo emocional, psicológico, además con grado de universalidad sin prueba. No hay conexión lógica entre el enunciado que ataca al autor de la proposición por pertenecer a una u otra escuela del pensamiento y la proposición cuya verdad se pretende refutar.

#### c. Argumentum ad hominem -Circunstancial-

La variedad circunstancial del argumento *ad hominem* corresponde al aprovechamiento de circunstancias coyunturales (en ningún caso estructurales) que rodean al autor de un argumento, con lo que se hacen inaceptables tales principios. Hay una relación entre las creencias de una persona y las circunstancias que la rodean.

Los principios atacados como desatinados, se relacionan con circunstancias negativas (pasajeras o poco representativas); en virtud de lo expuesto, dicha falacia en modo circunstancial, también recibe el nombre de *ex-concessis*.<sup>12</sup>

Ejemplo: Una persona imputa a un cazador ser un desalmado por cazar animales indefensos y este le refuta recordándole que su modo de subsistir incluye el sacrificio de animales, cuya carne consume. Un ejemplo que es circunstancial y

ofensivo: *El ateísmo es una filosofía maligna, la practican comunistas y asesinos.* Es claramente maligna porque relaciona una ideología (ateísmo) con una conducta inmoral (asesinos) y es obviamente circunstancial porque cualquiera podría encontrar que ha habido ateos o comunistas que han matado, estableciendo una relación ilógica, además de inmoral y perversa, entre causa y efecto. Estos dos tipos de falacias son de las más comunes y con frecuencia se encuentran juntas.

#### d. Argumentum ad ignorantiam<sup>13</sup>

Se comete esta falacia cuando se sostiene que una proposición es verdadera argumentado solamente que no se ha demostrado que sea falsa, o bien que es falsa porque no se ha probado lo contrario. La incapacidad de probar la verdad o falsedad de una proposición carece de conexión lógica con la afirmación de su falsedad o su verdad, según el caso.

Esta falacia suele cometerse con mucha frecuencia en temas relativos a los fenómenos extrasensoriales. Un claro ejemplo de esta falacia: *"debe haber fantasmas porque nadie ha podido demostrar nunca que no los hay"*, es el mismo caso de los OVNIS.

Podría decirse que existe un contexto, el jurídico, donde el *argumentum ad ignorantiam* conduce a una declaración *"a priori"* de inocencia: *"Toda persona es inocente mientras no se demuestre lo contrario"*. Se establece así que la ignorancia, por falta de pruebas o pruebas insuficientes acerca de la culpabilidad de un individuo, justifica la aserción de su inocencia. Claro que en este caso la cuestión es distinta porque el argumento implica un contenido ético: la libertad y la dignidad humanas.

#### e. Argumentum ad misericordiam<sup>14</sup>

Este sofisma se constituye por la utilización del

lenguaje en sentido emotivo sin que haya atinencia lógica entre los enunciados que constituyen la argumentación y la conclusión que se pretende aceptar. Mediante esta falacia se pretende que se acepte una argumentación apelando a la piedad o a "los buenos sentimientos".

Ejemplo: el uso de esta falacia en los tribunales de justicia es muy común, en donde se trata de mencionar situaciones de poca relación con el hecho en cuestión (méritos, triunfos, estado familiar, servicios prestados al linaje humano, etc.), para conseguir algún tipo de favorabilidad. Es el humor negro del abogado que argumenta rogando *"piedad para el parricida por ser un pobre huerfanito"*.

#### f. Argumentum ad populum

Esta falacia tiene varios modos de presentación:

Algunas veces se da mediante una argumentación que constituye un llamado emocional a un auditorio para la aceptación de un enunciado que no es la conclusión de un razonamiento lógico válido. Este argumento se dirige a un conjunto de personas, con la intención de provocar en ellos aquellos sentimientos que les hagan adoptar el punto de vista del hablante. Este llamado emocional al pueblo puede implicar falacias *ad misericordiam* o *ad hominem*.

Otras veces, se trata de motivar determinada actitud por parte del auditorio, mediante el empleo de una argumentación instrumentada desde una perspectiva psicológica, a efectos de lograr una actitud emocional en pro o en contra de un enunciado determinado.

Es muy usado en las conferencias emocionales de exitología y automotivación o en los discursos políticos. Para ello es útil el sentimiento lastimero, el sentido del humor, la gracia personal e, incluso, la exhibición del cuerpo con el fin de mover el gusto morboso que provoque inclinación por una tesis sin necesidad de argumentos racionales.

9 A excepción de la falacia Petición de principio

10 Al bastón

11 Argumento dirigido contra el hombre

12 A partir de las tesis concedidas

13 Argumento por la ignorancia

14 Llamado a la piedad

Por ejemplo, un funcionario, en lugar de presentar argumentos proyectivos acerca de los resultados de una medida económica, trata de lograr el asentimiento popular aludiendo a lo "progresista" de la medida en cuestión, que, ejecutada, dinamiza un sistema "obsoleto y superado por los países altamente desarrollados". O lo contrario, se argumenta que se debe aplicar porque en otro medio "más desarrollado" ha dado resultado. Este lenguaje comparativo ("debemos ser como los más desarrollados" o "parecernos a...") trata de provocar una actitud en el auditorio oyente o lector por factores emocionales, de tal manera que no se detendrá a analizar si el enunciado, cuya aprobación se promueve, es o no la conclusión de un razonamiento válido, debidamente argumentado.

Otro modo de presentación de esta falacia, lo constituye el lenguaje publicitario.

Con el fin de lograr la aceptación de un enunciado que alude al consumo de un producto, los mecanismos publicitarios ponen el "acento", en otro elemento que es el que atrapa la actitud positiva del auditorio. Hay un comercial en la televisión colombiana muy dicente: "Tome X remedio para el resfriado, *tantos millones de dosis vendidas demuestran su efectividad*". En la segunda parte, la falacia salta a la vista.

Con la idea de movilizar sentimientos del público a favor o en contra de una medida determinada, el publicista evitará el laborioso proceso de reunir y presentar pruebas y argumentos racionales y concurrirá a los métodos más breves del *argumentum ad populum*. El demagogo publicitario intentará validar o difamar sin ninguna justificación lógica. Los anunciadores "hechizan" sus productos y nos venden ilusiones de grandeza junto con los cachivaches que ofrecen.

Ejemplo: Casi toda venta de automóviles se acompaña con hermosas jóvenes para capturar la atención del consumidor, que se supone usualmente masculino, pero no a través del producto directamente o también la invocación de la imagen de éxito si se usa cierto producto.

También hace referencia a la calificación positiva o negativa de un grupo humano por creencias, preconcepciones o "mitos culturales": Tal grupo humano es "bruto" o "allí la mayoría son envidiosos", "todo político es corrompido". Se usa en cierta música o en el lenguaje de las telenovelas: "Todas las mujeres son... esto o lo otro" o "todos los hombres...", etc.

#### g. Argumentum ad verecundiam<sup>15</sup>

Un "argumentum ad verecundiam", según John Locke<sup>16</sup>, se funda en la superioridad de personas cuyo saber, eminencia y poder en unos aspectos supone que les concede autoridad suficiente para formular juicios y llegar a conclusiones en otros aspectos.

En pocas palabras, se comete esta falacia cuando, para validar un argumento, se cita una autoridad, pero que posee relevancia en otro campo. De distinta manera, la referencia a una reconocida autoridad en el campo especial de su competencia puede dar mayor peso a una opinión y constituir un factor de importancia; esto sí es el buen uso del argumento de autoridad.

Ejemplo: Si se alude a la opinión de Jorge Luis Borges en materia de informática para validar un argumento sobre el uso del software o, al contrario, si se cita un comentario de Bill Gates para argumentar sobre los mejores literatos de fines del siglo XX.

Es muy común esta falacia en la publicidad, cuando, por medio de supuestos o reales o efímeros "personajes famosos", se trata de que el gran público adquiera determinados productos y... ¡vaya si funciona! Igual ocurre cuando el convincente lenguaje de una persona hace que los que lo escuchan o leen tiendan a pensar que en todo tiene siempre la razón.

Ahora bien, así sea autoridad en el tema, todo lo que diga un personaje no es necesariamente válido.

#### h. Falacia de accidente

La falacia de accidente consiste en aplicar una regla general a un caso en particular cuyas "circunstancias accidentales" hacen inaplicable la regla. Lo que es verdad en algunos casos, puede no serlo universalmente, porque las circunstancias modifican los casos, relativizándolos. Es el oportunismo en la argumentación, muy similar al *argumentum ad hominem -circunstancial-*.

Se comete por tomar una propiedad accidental como substancial. Conduce a errores al generalizar y al definir, como si se dijera: "Cuando la mona se viste de seda se embellece y se hace inteligente". La respuesta conocida dice: "aunque la mona se vista de seda, a mona se queda".

#### i. Falacia de accidente inverso (generalización apresurada)

Se da cuando se generaliza a partir de excepciones o apresuradamente una regla, que se adecua a pocos casos particulares. Atribuimos como esencial a todos los individuos de una especie una cualidad que sólo conviene accidentalmente a algunos de ellos o que conviene generalmente a otros. "Todo filósofo tiene barba".

Si se considera el efecto del alcohol sólo sobre los que abusan de él, podría concluirse que todos los licores son dañinos y requerir que su venta y consumo sea prohibidos por la ley.

#### j. La causa falsa

La falacia llamada de causa falsa ha recibido diferentes nombres latinos, con contenido cercano, pero con sutiles diferencias.

• **Non causa pro causa<sup>17</sup>**: Se refiere a la confusión existente entre lo que no es causa con una causa. Es decir, "No es causa pero se lo trata como una causa". Por ende, se podrá decir, que la falacia *non causa pro causa* consiste en tomar por condición suficiente de un acontecimiento algo que no lo es.

Ejemplo: Si se afirmara que "el sol sale porque el gallo canta".

• **Post hoc ergo propter hoc<sup>18</sup>**: Designa la inferencia de que un acontecimiento es la causa de otro simplemente sobre la base de que el primero es anterior al segundo. Consiste en relacionar el post (después de) con el propter (a causa de). Se comete esta falacia cuando se considera que, al ser A antecedente temporal de B, entonces se considera a A como la causa permanente y única de B (sólo por ser antecesor). Ejemplos: Una falacia sería creer que por el testimonio de alguien que sufrió un resfriado: "por beber unos frascos de una cocción de una hierba pudo curarse en dos días", la hierba se convierte en elemento curativo para todos los casos. Otro: "La educación sexual ha incrementado la incidencia de SIDA" (lo cierto es que posiblemente ha sido al contrario, el incremento en la educación sexual fue propiciado por el aumento de casos de SIDA). O: "El accidente fue provocado por la mala localización del arbusto" (Indudablemente el arbusto influyó, pero no habría ocurrido si el conductor no hubiera estado embriagado y, además, el peatón hubiera cruzado por la zona de paso).

#### k. Petitio principii<sup>19</sup>

Se comete esta falacia cuando se trata de tomar como premisa de su razonamiento la misma conclusión que pretende probar. Se apoya una conclusión en ella misma y sólo se cambia de palabras. Ahora, obviamente, si la proposición que se quiere establecer está formulada exactamente en las mismas palabras como premisa y como conclusión, el error será tan manifiesto que no engañará a nadie.

Ejemplo: Esta falacia puede hallarse en una cadena de varios razonamientos: Si alguien afirma que Shakespeare es un autor más grande que Robbins porque la gente de buen gusto literario lo

<sup>15</sup> Apelación a la autoridad

<sup>16</sup> Filósofo inglés (Wrighton, 1632-1704). Ver: CHARLES S., Peirce. Escritos lógicos. Madrid: Alianza, 1968

<sup>17</sup> Se entiende por causa la condición suficiente de un suceso Pág. 18

<sup>18</sup> Consiste en la forma más generalizada de esta falacia: "Después de esto, luego por causa suya"

<sup>19</sup> Petición de principio

prefiere; y si además afirma que la gente de buen gusto es la que prefiere a Shakespeare, se estará cometiendo la falacia. O: "Debemos instituir la pena de muerte para desalentar el crimen violento" (Asume, sin mostrar evidencia alguna, que la pena capital sirve para desalentar el crimen violento, que es precisamente lo que se necesita demostrar).

### 1. La pregunta compleja

Cuando se comete la falacia de la pregunta compleja se está requiriendo:

- una única respuesta, a un interrogante con varias preguntas, o
- una única respuesta a un interrogante que contiene una presuposición.

Ejemplo:

**Forma A:** La madre le pregunta a su hijo si quiere portarse bien e ir a acostarse; claramente se trata de dos preguntas y una de ellas no presupone una respuesta a la otra, pero la madre espera una única respuesta a ambas preguntas. Es una falacia lógica pero una estúpida solución materna.

Otro ejemplo sería la pregunta: *¿De si Dios, siendo todopoderoso, pudiese crear una piedra tan pesada que ni él mismo pudiera levantarla?* Piénsese en el circunloquio de las posibles respuestas.

**Forma B:** Si se preguntara: *¿Ocultó usted en su escritorio la joya que se perdió?* Este interrogante contiene en sí misma una perversa afirmación: usted robó la joya.

Es de uso cotidiano (preguntas afirmativas): *¿por qué rompiste eso?* o *¿por qué hiciste tal o cual cosa?* En la vida hogareña hasta en lo más trivial: *¿Mi amor, por qué regaste el jugo en la mesa?* Son preguntas que esconden una afirmación taxativa, generalmente una acusación.

El procedimiento inteligente es tratar la pregunta compleja, no como si fuera simple, sino en sus partes componentes para analizarla, relacionar las partes entre sí y estas con el todo.

### m. Ignoratio elenchi<sup>20</sup>

Se comete cuando un razonamiento que se supone dirigido a establecer una conclusión particular es usado para probar una conclusión diferente. Es decir, consiste en afirmar que un determinado argumento prueba cierta conclusión, cuando en realidad no tiene lógicamente nada que ver con ella, aunque puede ser prueba de una conclusión distinta.

Ejemplo: En un debate acerca de la educación, argumentar que los alemanes son más inteligentes que los de otro país con base en estadísticas como número de profesionales, libros publicados, nivel de lectura, etc. De acuerdo con esas estadísticas pueden ser más educados (instruidos) pero no más inteligentes. O cuando se usan diversos tipos de test probados en un medio particular para llegar a conclusiones dentro de otro contexto.

### 3.2.2 Falacias de ambigüedad

La característica común de las falacias de ambigüedad es que aparecen en razonamientos que contienen palabras o frases, cuyos significados oscilan y cambian de manera más o menos sutil en el curso del razonamiento.

Se clasifican, según la manera en que se presente la ambigüedad, en:

#### a. Falacia de equívoco

Un razonamiento es falaz por equívoco cuando, sin darnos cuenta, se usa, dentro del mismo contexto, una misma palabra con diferentes significados literales.

Ejemplo: *"El fin de una cosa es su perfección, la muerte es el fin de la vida; por lo tanto la muerte es la perfección de la vida"* Este razonamiento es falaz, porque en él se hallan dos sentidos diferentes de la palabra fin. En uno se toma como objetivo y en otro como último suceso.

#### b. Falacia de anfibología

Un enunciado es anfibológico cuando su significado es confuso debido a la manera descuidada, torpe o incorrecta en que sus palabras están combinadas. Un enunciado anfibológico puede ser verdadero en una interpretación y falso en otra.

Ejemplo: Si del enunciado *"Prohibido casarse a los hombres y mujeres menores de 14 años"*, se extrae como conclusión que sólo pueden casarse mujeres de más de 14 años, cometemos falacias de anfibología porque estaríamos interpretando el enunciado como una prohibición de casarse que se aplica a todos los hombres, cualquiera sea su edad pero sólo a las mujeres menores de 14 años.

Los títulos de los periódicos, muchas veces presentan anfibologías: *"Un campesino se saltó la tapa de los sesos después de despedirse afectuosamente de su familia con un revólver"*. Otro ejemplo: *"Vivía en una casa hermosa rodeada de jardines durante quince años"*.

#### c. Falacia de énfasis

Consiste en el cambio de significado de un enunciado como consecuencia de resaltar o destacar de manera muy notoria alguna parte del mismo, de tal manera que el enunciado tendría una interpretación diferente si se lo formulara sin tal notoriedad.

Ejemplo: El enunciado *"La capacidad de llegar a acuerdos en torno a **grandes ideas de grandes hombres** es el ideal del progreso democrático"* Si se enfatizan las palabras **grandes ideas de grandes hombres**, tal como se hizo, podría interpretarse en torno algún personaje en particular o formaría personas pasivas, pendientes de las propuestas de quienes, por razón legítima o no, terminarán por considerarse como *"grandes hombres"*.

Estos sofismas, cometidos con frecuencia por la prensa escrita, remarcan ciertos titulares de tal manera que llamen la atención de público para atraerlo, un ejemplo tomado de Internet: **"¡TERRORISMO PALESTINO! es lo que se teme por parte de los israelitas y a lo que responden con sus acciones armadas..."**

No sólo logra llamar la atención, sino que la forma de presentar el enunciado lo hace falaz en sí mismo, pues transmite perversamente la idea de que los palestinos, per se, son terroristas y justifica toda agresión contra este pueblo.

#### d. Falacia de composición

Reciben este nombre dos tipos de razonamientos sofisticados distintos, pero relacionados entre sí.

- El primero de los razonamientos consiste en atribuir las cualidades o propiedades de las partes de un todo, al todo.

Ejemplos: Habría un argumento falaz, si se dijera que, como **todas** las partes de una máquina son livianas, la máquina es liviana. En donde fácilmente la máquina puede ser pesada, debido a estar compuesta por un gran número de piezas livianas. Habría otra falacia si se afirmara que como **cada uno** de los barcos está preparado, toda la flota está preparada para la batalla. Una cosa es muchos individuos reunidos a la vez y otra cosa es un equipo. Otro caso: Como todos los jugadores son buenos individualmente, el equipo que se forme con ellos es bueno.

- El segundo de los razonamientos consiste en afirmar que, debido a que los componentes de una clase o elemento de una colección tienen determinada propiedad, también la posee la clase o colección misma. La falacia se comete cuando se pretende que lo que se puede predicar distributivamente de una clase o colección, también se puede predicar colectivamente de ella.

Ejemplo: Sería falaz argumentar que, como **un** ómnibus gasta más combustible que **un** automóvil, **todos** los ómnibus gastan más combustible que **todos** los automóviles. La relación entre las partes no refleja por sí misma la relación entre los todos. O en este caso: *"Conozco a algunos individuos de tal región y son muy perezosos, luego todos los de esta región deben ser perezosos"*.

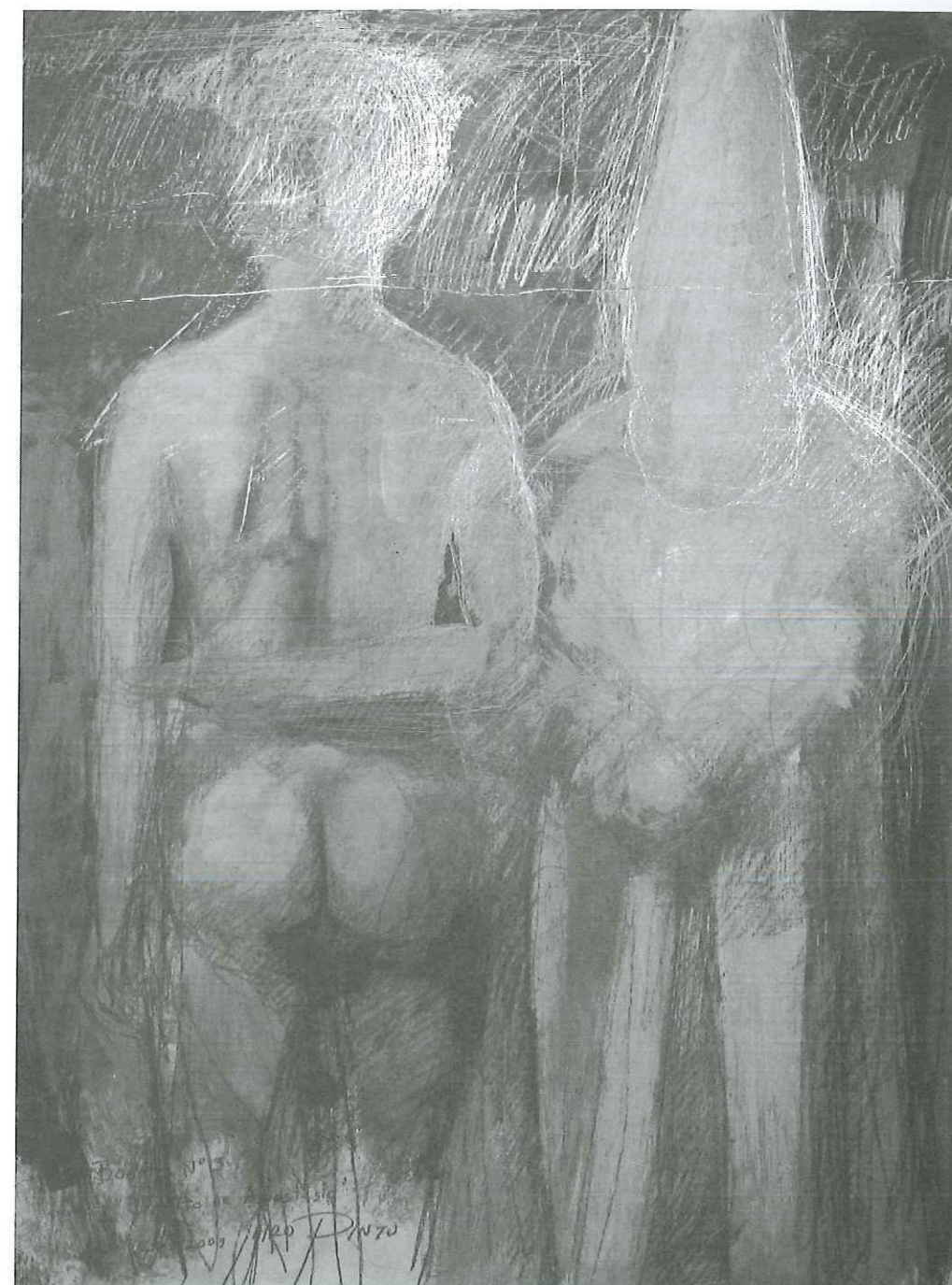


HEMEROTECA

<sup>20</sup> Conclusión no atinente o irrelevante.



Acusada de herejía . 2004 Carboncillo sobre tela 134x115 cm



Boceto N°3 para delito de apostasía . 2005 Lápiz y tinta sobre madera 28.4x21 cm

## Communication for a development and a social change with sense

### Abstract

The text presents briefly the ways in which development and social change have been understood as well as the relation between the development models and the communication paradigms. It proposes that the perspective toward communication one assumes reflects a particular manner of understanding reality and society. Finally, underlines the importance of considering the practices of communication for development and social change from the cultural point of view.

**Key words:** Development, social change, communication paradigms, culture

### Resumen

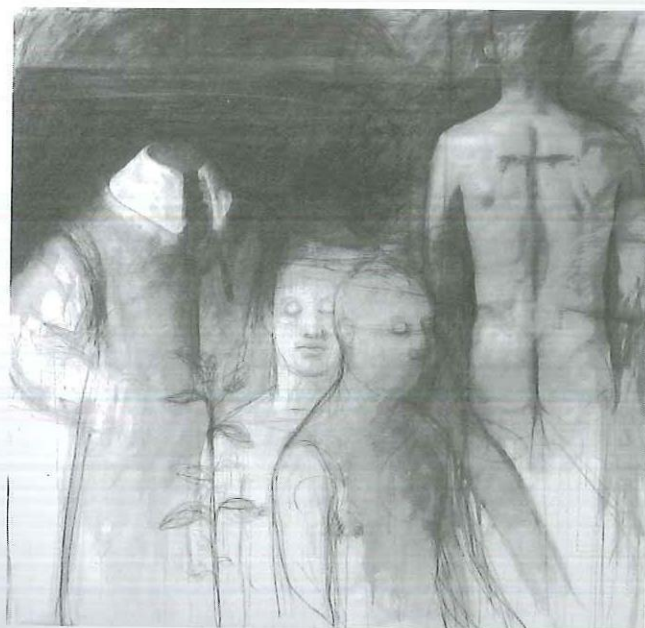
El texto presenta, brevemente, las maneras en que se han entendido el desarrollo y el cambio social y la relación de los modelos de desarrollo con los paradigmas de comunicación. Propone que la perspectiva asumida frente a la comunicación refleja una forma particular de entender la realidad y la sociedad. Finalmente, resalta la importancia de considerar las prácticas comunicativas para el desarrollo y el cambio social desde la visión cultural de la comunicación.

**Palabras clave:** Desarrollo, cambio social, paradigmas en comunicación, cultura

### Esmeralda Villegas Uribe

Comunicadora Social de la Pontificia Universidad Javeriana. Master en Comunicación de la Universidad Metodista de Sao Paulo-Brasil y especialista en Comunicación para el Desarrollo Regional de la misma universidad. Especialista en Radio Educativa por CIES-PAL y Radio Nederland Training Center. Actualmente es docente de planta de la Facultad de Comunicación Social y Artes Audiovisuales de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Correo-e: [evillegas@unab.edu.co](mailto:evillegas@unab.edu.co)



## Comunicación para un desarrollo y cambio social con sentido

Esmeralda Villegas Uribe

### Introducción

#### La comunicación en las sociedades:

¿Cuál es el papel de la comunicación en la sociedad? La comunicación, entendida no solamente como información y medios sino también como procesos de interacción humana, de producción, intercambio y negociación de significados, cumple un papel significativo en la vida cotidiana, en las dinámicas sociales y culturales, en las identidades colectivas y en la construcción de la esfera pública. La comunicación es un campo estratégico desde donde pensar la sociedad, sus armonías y conflictos, las dinámicas que se generan y los alcances de las estrategias gubernamentales, de la sociedad civil y de los diversos actores sociales que la conforman.

“Lo que implica que la sociedad, como tejido y como red de relaciones, en su base, sus estructuras y sus dinámicas, se sustenta en

esos intercambios comunicativos que son significativos dentro de contextos culturales específicos (...). En tal sentido, pensar la relación comunicación-sociedad implica referirse a la manera como una sociedad amplía o recorta los intercambios, la red de relaciones sociales mediatizadas, la libertad de expresión de diversos actores sociales, el grado de accesibilidad a los medios de comunicación y el reconocimiento -que éstos hacen- de la pluralidad regional, social, cultural y política de una sociedad<sup>1</sup>”.

La comunicación y los medios masivos se han convertido en un vector fundamental dentro del desarrollo nacional. “Hoy no se puede pensar en procesos de democracia política, económica y cultural pasando por alto las reconfiguraciones que la comunicación, la información y el conocimiento están produciendo en las relaciones sociales y en los vínculos ciudadanos<sup>2</sup>”.

1 José Miguel Pereira. “Colombia: sociedad y comunicación -Desafíos en tiempos de globalización-. Universidad Javeriana. Departamento de Comunicación, 1998. Mimeo, p. 2.

2 Julio E. Benavides et al. Comunicación para el Desarrollo -Elementos para el diseño de Políticas de Comunicación- Ministerio de Comunicaciones, Universidad Javeriana. Departamento de Comunicación. Informe de Investigación. Bogotá, Julio de 1997.

## A. Los modelos de desarrollo y los paradigmas de Comunicación

¿De qué desarrollo hablamos? A manera de síntesis, se presentan algunas de las miradas que se pueden hacer sobre el tema del desarrollo.

▪ Una primera, muestra cómo el desarrollo se ha considerado equivalente a crecimiento, avance, prosperidad, productividad, acumulación. En este enfoque, desarrollo es sinónimo de modernidad. Modernizarse significaba en esta perspectiva, superar lo arcaico:

Para hacer posible que los procesos de producción, circulación y consumo de bienes, adquiriesen un ritmo acorde al que los mercados internacionales imponían. Para llegar al desarrollo había que recorrer un camino ya trazado, un camino lineal, conformado por etapas sucesivas de crecimiento que van de lo tradicional a lo moderno, y ante las cuales la expresión preferida era *adaptación*. Esta concepción de desarrollo, implicaba el cambio de mentalidad y de comportamientos considerados "tradicionales", por otros venidos desde fuera. Lo que no correspondía a los modelos de modernización, era considerado subdesarrollo<sup>3</sup>.

La pregunta que siempre se formula en los debates sobre el tema del desarrollo y el cambio social, es que si es suficiente alcanzar el crecimiento económico. Los cuestionamientos mas serios se refieren a los costos sociales de los programas de ajuste macro-económico en América Latina y su impacto en los aspectos socioculturales y cotidianos de las poblaciones. Es imperativo que el crecimiento económico esté conjugado con la democracia política y la equidad social.

▪ Una segunda mirada sobre el desarrollo, se refiere a comprenderlo de manera integral y sostenible. Es posible definir el desarrollo integral como aquella política de desarrollo donde

las metas económicas y sociales están intrínsecamente unidas.

En este modelo es imprescindible la participación popular en la formulación y aplicación de las políticas económicas y sociales y esto se fundamenta en el tipo de desarrollo local integral y democrático que se postula. Este planteamiento, que enfatiza la participación de la comunidad organizada, tiene que ver con el control social de la gestión pública.

El desarrollo sostenible "promulga un nuevo enfoque o 'estilo' de desarrollo que debe integrar el crecimiento económico con la protección ambiental y la equidad social. Desde el punto de vista económico el desarrollo sostenible se sustenta en la optimización de los flujos de ingreso y la eficiencia en el uso de los recursos naturales. Su enfoque sociopolítico se fundamenta en la satisfacción de necesidades básicas y en la consolidación de aspectos como la justicia, la libertad y la calidad de vida. Su dimensión ecológica incluye, por su parte, la conservación de los recursos naturales, la biodiversidad, la diversidad sociocultural, la protección de la naturaleza, el mantenimiento de los ciclos naturales y los equilibrios mundiales de la biosfera, geosfera y atmósfera<sup>4</sup>.

Las coordenadas vigentes del desarrollo son la internacionalización, la globalización y la democratización. Lo anterior plantea un desafío en sentido de encarar la problemática en el marco de una concepción del modelo de desarrollo descentralizado y participativo, de tal manera que ubique su escenario en el nivel local, el municipio. Este es entendido como la unidad administrativa completa más pequeña y próxima al ciudadano y como el espacio territorial adecuado para lograr que el sujeto, el protagonista sea justamente este ciudadano -urbano y rural- y la comunidad organizada. Se trata de priorizar la dimensión local del desarrollo:

En un contexto internacionalizado, la afirmación de la propia identidad debe ser el punto de partida de las estrategias de desarrollo para un cambio social con sentido. La propia identidad de los individuos, condición necesaria para la integración de la comunidad, se expresa, de modo concreto, en el entorno municipal, en el escenario físico, social y familiar. Por ello el municipio es la raíz de la identidad regional y nacional; el fundamento de la unidad nacional y el escenario próximo en donde se percibe el impacto de la internacionalización de los procesos sociales, económicos, políticos, científicos, tecnológicos y culturales.

## ¿De qué comunicación para el desarrollo y el cambio social hablamos?

La comunicación para el desarrollo (actualmente más reconocida como comunicación para el cambio social) comprendida desde una visión modernizadora, fue asumida por los estados latinoamericanos, como el instrumento que serviría para integrar a los diversos sectores de la sociedad, modificar actitudes y propiciar cambios de manera pacífica. Sería la herramienta que le permitiría a estos países, salir del atraso histórico. Desde este enfoque surgieron numerosas estrategias de comunicación con las que se esperaba implementar acciones y planes de desarrollo para solucionar los problemas que aquejaban a América Latina. La función de los medios consistía en persuadir y educar a las inmensas poblaciones de analfabetos y subdesarrollados, a través de contenidos informativos; fue lo que se denominó el **difusionismo**. Como prioridad se estableció la alfabetización; la apuesta para el desarrollo se sustentaba fundamentalmente en la dimensión educativa, descuidándose la articulación de esta dimensión con otros ámbitos de la vida social, tales como el político, el económico, el tecnológico y el cultural; conjunto de factores que intervenían de manera decisiva en el desarrollo.

## Cuestionamientos a la visión difusionista de la comunicación

Ante el fracaso del desarrollismo en América Latina, el cual se reflejó en el fracaso de las políticas económicas y en el aumento de los niveles de pobreza, surgieron críticas al modelo de desarrollo que promulgaba. Los investigadores de comunicación, muchos de ellos influenciados por la teoría económica de la dependencia, que cuestionaba seriamente la incidencia de los países considerados del "centro" sobre los de la "periferia", seguidores de las propuestas de la Escuela Crítica de Frankfurt, y de los postulados de la educación popular promulgados por el brasileño Paulo Freyre en los años 60 y 70 formularon lo que se conoce como el enfoque crítico de la comunicación.

Entre las propuestas surgidas dentro de este enfoque, se destacó la del Nuevo Orden Internacional de la Información y la Comunicación -NOMIC, materializado a través del informe McBride (concluido a principio de los años ochenta). En este informe se promulgaba la democratización de los medios de comunicación, la necesidad de que los estados formularan y respetaran las políticas nacionales de comunicación-PNC; la necesidad de mantener la soberanía cultural y la identidad nacional; y el acceso popular a los medios de comunicación. Dentro de este enfoque crítico, tuvo notoriedad la propuesta de la **comunicación alternativa y popular** que promulgaba la comunicación horizontal y participativa, y enfatizaba la capacidad de los sectores populares para ser los gestores de sus medios de comunicación.

A partir de los cuestionamientos al modelo autoritario de la comunicación, ésta comenzó a entenderse como un espacio para el diálogo, el intercambio de experiencias, las relaciones con los demás. La comunicación, como acto primordial del ser humano, debía ser considerada como la interrelación de dos o más personas, mediante un

3 Julio Benavides, *Ibíd.*, p. 13

4 Marta Cardozo, citada por Julio Benavides, *Ibíd.* p. 36

código determinado que les permitiría compartir y sentir experiencias, entender y ser entendidos, dar y recibir conocimientos; favoreciendo el desarrollo personal, interpersonal y social. En esta medida, comunicar no era solamente hablar o responder mecánicamente a los estímulos que provenían del entorno o de los otros; comunicar también era escuchar, saber dialogar.

## B. Visión Cultural de la comunicación para el desarrollo

Los años 80 fueron testigos de cambios importantes en la manera de comprender la comunicación y los medios. La comprensión de la comunicación desde un marco más amplio como es el de la cultura, señaló nuevos derroteros y exigencias. "En América Latina, la agenda del desarrollo también comienza a ser fuertemente interpelada desde una dimensión cultural del desarrollo, que cuestiona los costos sociales de los programas de ajuste macro económico en la región.(...) ¿Qué sucede en este contexto con la comunicación para el desarrollo?"<sup>5</sup>

En este contexto, la comunicación para el desarrollo aparece ligada a un nuevo enfoque sobre las culturas populares y los movimientos sociales, retoma las dimensiones de lo local, lo cotidiano, lo micro y lo territorial. También se articula con el tema de las políticas culturales de comunicación, reconociendo el papel decisivo que juega el campo cultural en los procesos de desarrollo integral de las sociedades y el rol activo que cumple en la intervención y concertación entre los diferentes actores sociales, Estado, instituciones civiles, grupos comunitarios<sup>6</sup>.

La concepción que cualquier actor social tiene de la comunicación, se concreta en la formulación de políticas, estrategias y programas que se deno-

minan de comunicación para el desarrollo. Aunque abundan excepciones, también abundan los casos en el Estado, en las organizaciones no gubernamentales, en las instituciones sociales y educativas, donde la comunicación que acompaña los planes de desarrollo, en que es asumida con carácter instrumental. Los medios de comunicación han sido empleados más como herramientas e instrumentos para la divulgación de campañas publicitarias montadas sobre modelos de cambios de actitudes, que como parte de los programas sistemáticos para intervenir de manera estructural en el sistema de información de la sociedad. y en su desarrollo integral.

### Una comunicación contextualizada:

En el proceso de comunicación no sólo circulan mensajes sino sentidos y comprensiones particulares, el mensaje siempre va acompañado del contexto en el cual es interpretado; este contexto es la cultura. Es decir, los mensajes surgen, circulan y se transforman en relación con las formas como los ciudadanos, y en este caso concreto las comunidades, piensan, sienten, actúan, imaginan y cambian su mundo. Esto tiene en consecuencia que el sentido del mensaje no es intangible, sino que se expresa en la producción cultural y es allí donde son transformados por la acción comunicativa. De ahí la importancia de asumir la comunicación para el desarrollo desde la óptica de la cultura. En la aplicación práctica de esta idea, si se sabe con quien se va a establecer comunicación, se está más cerca de saber cómo es que se va a establecer esa comunicación. Según las características culturales de la persona o personas con las que se entra en contacto, se decide comunicarse de una manera u otra, se privilegia uno u otro contenido, se escoge uno u otro medio, se usa este o aquel tipo de lenguaje, y así. De ahí la importancia de conocer y reconocer las veces que

sea necesario a las personas con las que se interactúa en los proyectos de Comunicación para el Desarrollo.

Si se deja de lado aquella visión esquemática y parcial, de que a mayor cantidad de medios de comunicación en un país, mayor desarrollo de éste; es posible asumir la comunicación como una dimensión y un instrumento para el desarrollo nacional, regional y local. Sin comunicación es posible que haya progreso, pero no desarrollo. En ese sentido, las políticas, estrategias y planes de desarrollo necesitan considerar la comunicación como elemento central de sus objetivos y como una dimensión que atraviesa los diferentes ámbitos sociales. Y a la inversa, la planificación comunicacional, debe orientar sus acciones a los propósitos del desarrollo integral. Comunicación y desarrollo, son un conjunto inseparable.

La comunicación, entendida no solamente como información y medios sino también como procesos de interacción humana, de producción, intercambio y negociación de significados, cumple un papel significativo en la vida cotidiana, en las dinámicas sociales y culturales, en las identidades colectivas y en la construcción de la esfera pública. "En tal sentido, pensar la relación comunicación-sociedad implica referirse a la manera como una sociedad amplía o recorta los intercambios, la red de relaciones sociales mediatizadas, la libertad de expresión de diversos actores sociales, el grado de accesibilidad a los medios de comunicación y el reconocimiento -que éstos hacen- de la pluralidad regional, social, cultural y política de una sociedad"<sup>7</sup>.

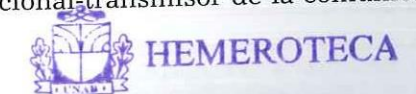
La comunicación es un campo estratégico desde donde pensar la sociedad, sus armonías y conflictos, las dinámicas que se generan y los alcances de las estrategias gubernamentales, de la sociedad civil y de diferentes actores sociales. "Hoy no se puede pensar en procesos de democracia política,

económica y cultural pasando por alto las reconfiguraciones que la comunicación, la información y el conocimiento están produciendo en las relaciones sociales y en los vínculos ciudadanos"<sup>8</sup>.

Lo anterior señala una comprensión más amplia sobre el tema de la comunicación para el desarrollo y la comunicación política, y una noción de sujeto social activo. En ciertos campos de la vida social, hay una recomposición de los sujetos que intervienen y un cuestionamiento de las reglas de intervención. Como dice Parés I Maicas, "Debemos contemplar la comunicación política como un hecho bidireccional, horizontal y también de abajo a arriba, es decir desde el ciudadano, sea o no a través de sus instituciones representativas, partidos políticos y grupos de interés"<sup>9</sup>. ¿Cómo pensar el desarrollo sin la comunicación? Sin el derecho a la expresión y a la información? Sin el acceso, participación y gestión de los medios de comunicación masiva por parte de la sociedad civil? Sería un mundo desarrollado pero con una gran parcela de mudos, donde "son cada vez menos los opinadores y cada vez mas los opinados" como dice Eduardo Galeano.

### Ideas finales

Cualquier propuesta de comunicación para el desarrollo y el cambio social, requiere preguntarse sobre la actitud comunicativa que debe impregnar las prácticas y proyectos dinamizados. La actitud comunicativa se percibe en la manera como se trata a los miembros de las comunidades con las que se interactúa; en el lenguaje que se utiliza de manera verbal como no verbal, en la aplicación de las técnicas de investigación; en los productos comunicativos que elaboran. Todo evidencia una postura comunicativa y una particular manera de considerar al otro. La comunicación para el desarrollo y el cambio social necesita trascender el enfoque informacional-transmisor de la comunicación, y



5 José Miguel Pereira. Ibid. Pg.4

6 José Miguel Pereira. "Colombia: sociedad y comunicación -Desafíos en tiempos de globalización-. Universidad Javeriana. Departamento de Comunicación, 1998. pg.5-7. Mimeo

7 José Miguel Pereira. Ibid., pg. 2.

8 Julio E. Benavides. Ibid.

9 Manuel Parés I Maicas Manuel. Introducción a la comunicación social. Barcelona: ESRP-PPU, 1992. pg.274.



su visión fragmentaria, mecanicista y funcionalista de la comunicación; entendiendo que en las prácticas y proyectos de comunicación para el desarrollo es fundamental entender la comunicación como proceso dialógico y de participación.

Desde esta perspectiva es posible asumir un modelo comunicativo en el cual, sin negar la importancia de la información, se opte por la construcción de ambientes comunicativos en los cuales los interlocutores se sientan cómodos y puedan aprender mutuamente. Por eso un aspecto fundamental de la comunicación para el desarrollo y el cambio social es el equilibrio entre lo informativo y lo comunicativo. En comunicación, menos es más; menos palabras dichas con precisión y oportunidad significan más claridad, más posibilidad de ser comprendidos. La comunicación para el desarrollo y el cambio social se sustenta en el diálogo y cree profundamente en las bondades de la escucha; **escuchar es siempre un punto de partida que ilumina el camino**<sup>10</sup>. Cuando las personas tienen las condiciones para establecer diálogo aparece la confianza y se abren los caminos para asumir los compromisos mutuos. Aparentemente este modelo implica pérdida de tiempo; pero es sólo eso: una apariencia. Lo que realmente significa es el ahorro de problemas y tiempo porque permite solucionar problemas puntuales y fortalecer las bases sobre las que está construido. Aquí también se aplica la sentencia "correr menos pero avanzar más". De ahí la importancia de conocer y comprender las características culturales de las comunidades y grupos con los que se establecen interacciones; sus sensibilidades, creencias, sus lógicas y sus maneras de actuar cotidianamente. Cuando se parte de una preocupación sincera por saber quién es el otro es posible desarrollar vínculos especialmente afectivos y desde ahí dinamizar propuestas de desarrollo integral.

Cuántas Corporaciones Autónomas Regionales, instituciones que trabajan en educación ambiental, alcaldías, que hacen tareas de educación a la comunidad, podrían beneficiarse con una mirada cultural de la comunicación especialmente a la hora de promover cultura ciudadana y cívica. Cuántos fracasos se podrían ahorrar las escuelas de padres y las oficinas de bienestar estudiantil de diferentes colegios que trabajan temas como la educación sexual, el ocio productivo y la prevención del consumo de drogas, tabaco y alcohol, si tuvieran estrategias comunicativas que "asustaran menos y comunicaran más". Cuántos dolores de cabeza dejarían de estar presentes si comunicadores y trabajadores sociales, sociólogos, psicólogos y demás profesionales que promueven desarrollo social, asumieran la comunicación para el desarrollo desde una mirada dinámica en constante formación y conformación? Como señalan Gladys Herrera Patiño e Iván Darío Chaín<sup>11</sup>, un recorrido por el archivo de los materiales de comunicación para la educación que producen las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, las universidades, la iglesia, y otras instituciones involucradas en proyectos de comunicación para el desarrollo, permite afirmar que la calidad está por debajo de la cantidad. Se encuentran materiales pesados, enredados, aburridos, insostenibles por su alto costo y por su bajo beneficio. Están elaborados casi siempre bajo el gusto y el punto de vista de quienes los realizan. A las audiencias a quienes van dirigidos estos medios de comunicación les corresponde padecerlos e ignorarlos. Por la urgencia de subir los niveles de cobertura, las instituciones producen pensando en llegarle a toda la comunidad, como si en la comunicación para la educación pudiéramos hablar de impresos, audios, videos o charlas toda talla:

Al igual que las telas, también los medios se venden por gustos y al igual que los lentes, también los medios se formulan según la necesidad del paciente. Es decir, una buena comunicación para la educación, debe pensarse a la medida de la audiencia que la va a recibir. Casi ninguna institución sabe lo que es validar sus materiales educativos. Los ponen en circulación sin estar seguros de su aceptación por parte de la audiencia a la que van dirigidos<sup>12</sup>.

Por otra parte se detecta en algunos proyectos de comunicación para el desarrollo y el cambio social, la falta de plantación en las etapas de distribución y uso de los materiales. Con excepciones no se prevé la manera más eficiente para hacer circular los productos elaborados, para garantizar que lleguen y que sean realmente utilizados por los destinatarios e interlocutores de la acción comunicativa. Como afirma Gladys Herrera, en las oficinas reposan arrumes de cartillas y afiches que nunca llegaron a su destino final o que sobraron por tiraje excesivo o porque perdieron vigencia. Se puede agregar también que, duermen el "sueño eterno" cuando el directivo o político de turno abandona o es removido del cargo y ya no es necesario "inundar" las comunidades con materiales educativos o promocionales.

Pero lo más preocupante, es el estilo pedagógico de estos materiales. Casi todos huelen a dolor, a amenaza, a regaño, a remedio, a discurso, a cantaleta. Manejan músicas, colores y tonos grises. Son desalentadores y desesperanzadores. Están llenos de desgracia y ávidos de gracia. Han sido creados a partir del riesgo y no desde la posibilidad. Es tanta la

preocupación por la temática que no hay tiempo para pensar la estética y menos la ética de estos materiales<sup>13</sup>.

Lo anterior señala que aparte de transformar la concepción que se tiene de la comunicación, es clave entender que tanto las prácticas de comunicación para el desarrollo y el cambio social, como la producción de materiales educativos, requieren el concierto de factores éticos y estéticos tanto en sus contenidos como en su forma. Se trata de dinamizar prácticas comunicativas que coadyuven a mejorar la vida de la gente y a transformar su realidad inmediata, Y de producir materiales educativos que sean fácilmente comprendidos, que despierten el interés y sean útiles en los procesos sociales de desarrollo. "Esto implica invitar a la planificación, a la investigación, a la belleza y evaluación, a la escena del diseño y la producción. "Los resultados son mas previsibles y los recursos humanos y financieros más sostenibles"<sup>14</sup>.

La comunicación para el desarrollo y el cambio social con sentido, entraña una propuesta pedagógica que debe acompañar tanto la práctica comunicativa que se realiza en diferentes ámbitos y a los diversos actores sociales que intervienen; como también a las producciones de comunicación y a los materiales educativos de apoyo. Su preocupación no es sólo transmitir recetas sino comunicar una propuesta de un mundo posible que exige cambios estructurales y duraderos. De allí que se requiera de una metodología apropiada para los fines previstos. La comunicación para el desarrollo y el cambio social no es un asunto que se pueda manejar de cualquier manera; siempre requiere ser asumido de la mejor manera y con un profundo sentido.

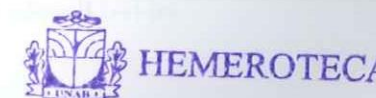
10 Palabras de Gladys Herrera e Iván Darío Chaín. Expertos en Comunicación Educativa, capacitadores de comunicación y productores de materiales comunicativos para proyectos de desarrollo.

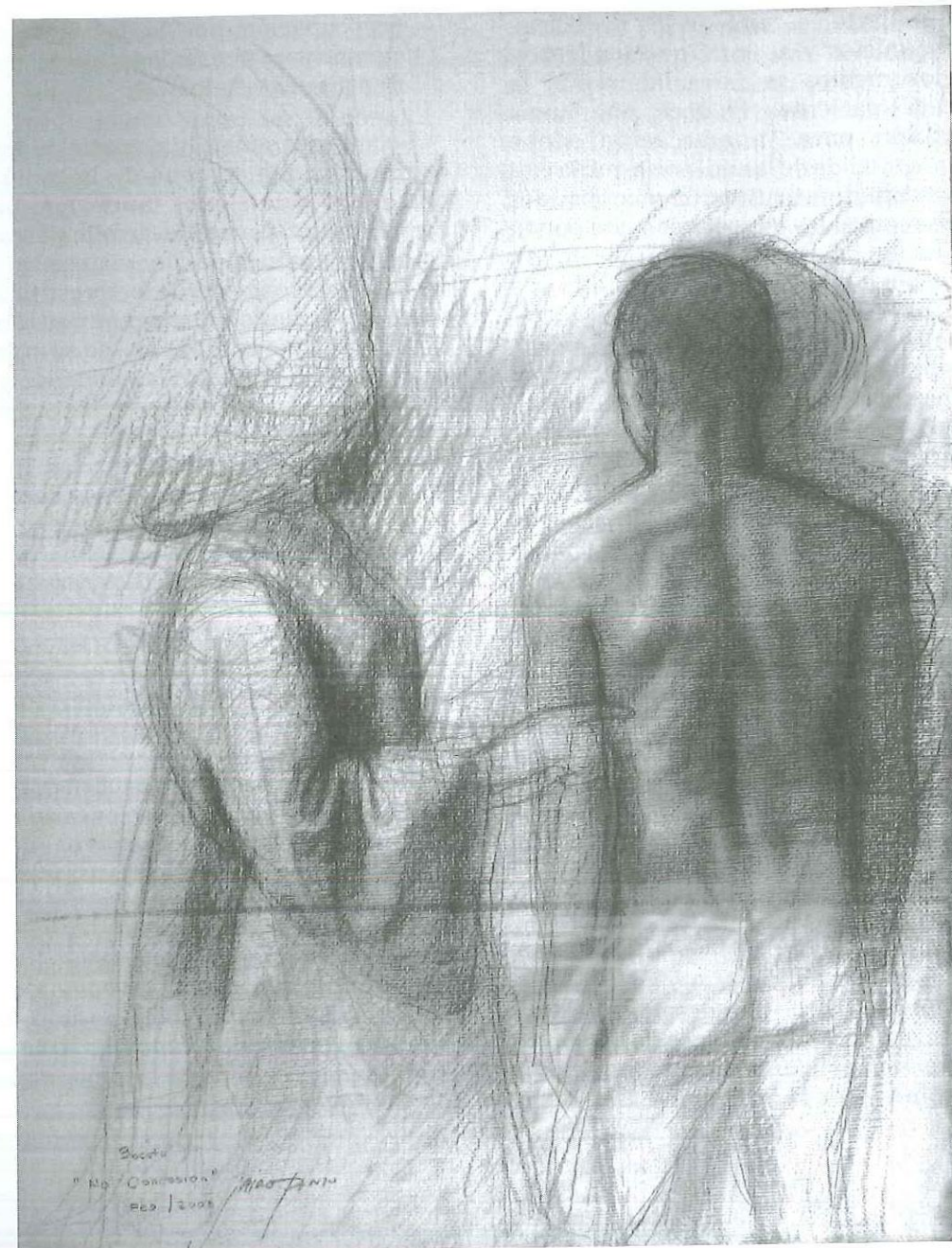
11 Expertos en Comunicación Educativa, capacitadores de comunicación y productores de materiales comunicativos para proyectos de desarrollo.

12 Gladys Herrera Patiño. Propuesta comunicativa. Bucaramanga, 2001. Mimeo. Pg.2

13 Herrera, *Ibid.*, pg.3

14 Herrera. *Ibid.*





Boceto para no concesión . 2005 Lápiz sobre tela 29x21 cm



Boceto para testigo sinodal . 2006 Lápiz y acuarela sobre madera 33x41 cm

## Gabriel García Márquez, Álvaro Mutis, Héctor Rojas Herazo: a route through their narrative

### Abstract

The main idea of the author of this text is to cross the work of these three Colombian writers. The text was exposed on the Book's Fair Ulibro 2007, which was realized at the Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB).

"Gabriel García Márquez literature -the author says- is neither innocent nor just the result of his spontaneous and overflowed imagination... At the same time that he retakes classic tradition's codes, the writer proposes canons that he breaks and reaffirms in each of his Works". On the other hand, Mutis' narrative "is between the heroic and the mythic, the demonic and the existentialistic vision".

In the case of Héctor Rojas, "to sink in his work is to penetrate in the chaotic labyrinth of the vital experience, which major expression is in the metaphor of the deterioration and the affirmation of the paradise's absence; testimonies if the being in the time".

**Key words:** Latin-American literature, Colombian narrative, content analysis, "Latin-American boom", literary critic.

### Resumen

Un recorrido por la obra de estos tres escritores colombianos se ha propuesto la autora de este texto, que hizo parte de las ponencias que se presentaron en la 5ª Feria del Libro, *Ulibro-2007*, realizada en marzo en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB.

"La literatura de Gabriel García Márquez, afirma la autora, no es inocente ni sólo resultado de su imaginación desbordada y espontánea... A la vez que retoma códigos de tradición clásica, el escritor propone cánones que rompe y reafirma en cada una de sus obras".

Por su parte, la narrativa de Mutis "está entre lo heroico y lo mítico, lo demoníaco romántico y la visión existencialista".

En el caso de Héctor Rojas Herazo, "hundirse en su obra es penetrar en el caótico laberinto de la experiencia vital, cuya máxima expresión está en la metáfora del deterioro y en la afirmación de ausencia del paraíso, testimonios del ser en el tiempo".

**Palabras clave:** Literatura latinoamericana, narrativa colombiana, análisis de contenido, "Boom latinoamericano", crítica literaria.

### Luz Mary Giraldo

Poeta, ensayista e historiadora. Se graduó en Filosofía y letras con especialización, maestría y doctorado en Literatura latinoamericana. Es autora de varios libros de ensayo, entre los que se destacan: *Más allá de Macondo* (2006), *Ciudades escritas. Literatura y ciudad en la narrativa colombiana* (2001, 2004), *Búsqueda de un nuevo canon* (2000).

Entre sus libros de poesía se destacan: *El tiempo se volvió poema* (1974), *Camino de los sueños* (1980), *Con la vida* (1997), *Hoja por hoja* (2002) y *Tarjeta postal* (2003). Actualmente es profesora titular de la Universidad Javeriana de Bogotá y asociada de la Universidad Nacional de Colombia.

## Gabriel García Márquez, Álvaro Mutis, Héctor Rojas Herazo: un periplo por su narrativa

### Luz Mary Giraldo

#### 1. Gabriel García Márquez: vivir y contar

Sin lugar a dudas, Gabriel García Márquez, Álvaro Mutis y Héctor Rojas Herazo son autores cuya literatura construye sagas familiares, personajes e historias que contienen la tradición y sus cuestionamientos, la vida y sus búsquedas, la escritura y sus itinerarios. Voces que en su *poiesis* entre mito y realidad e historia y ficción, despliegan el antes, el ahora y el después de los acontecimientos y de la literatura.

Analizando algunas de las novelas del Nobel colombiano, Ángel Rama reconocía una literatura cuyo proyecto representaba lo nacional y lo popular de una cultura, en este caso la hispanoamericana y la colombiana<sup>1</sup>. El crítico uruguayo no vaciló en recordar sus antecedentes en la narrativa de José Félix Fuenmayor, afirmando que ya en los años veinte éste poseía una prosa literaria renovadora cuyo mundo pertenecía a la zona costera, de gran incidencia en muchos de los autores del llamado grupo *La Cueva*, en la que tendrá definitiva participación Ramón Vinyes, llamado en *Cien años de soledad* "el sabio catalán",

quien procedente de la caída República de España vive varios años en Barranquilla impartiendo "a un cenáculo de amigos y de jóvenes sus conocimientos con una libertad, una claridad y una independencia que produjeron extraordinarios resultados" (37). El grupo, reconocido también como "Grupo de Barranquilla", estaría compuesto por un conjunto de jóvenes amantes de la literatura, como Alfonso Fuenmayor, Álvaro Cepeda Samudio, Germán Vargas y Gabriel García Márquez, el librero Jorge Rondón, el pintor Alejandro Obregón, el pianista Roberto Prieto, el abogado Rafael Marriaga y de manera colateral Álvaro Mutis. El crítico reconoce en el grupo la apertura a literaturas extranjeras, opuesta a "los principios de la literatura nacional" (44) y dispuesta darle paso al humor, al romper con la seriedad y la solemnidad.

Estos antecedentes se hermanan con el proceso creativo de García Márquez, quien a fines de los cuarenta publica unos poemas de corte piedracielista, se inicia como periodista y reportero y simultáneamente como cuentista, comentarista y crítico de cine. En sus primeros se

<sup>1</sup> Rama se ocupa en este texto de *La hojarasca*, *El coronel no tiene quien le escriba* y *Cien años de soledad*, aunque de manera referencial también reconoce otros textos.

percibe la voluntad de ser escritor y se perciben muchos de los elementos que distinguen su narrativa, tales como la sugerencia de las atmósferas, la plasmación de la identidad regional, el lenguaje potenciado por el mito y la leyenda, los vínculos con realidades nacionales (la huelga y matanza de las bananeras en los años veinte, la violencia rural desatada en el año cuarenta y ocho con la muerte de Jorge Eliécer Gaitán e intensificada durante la dictadura del General Gustavo Rojas Pinilla, el abandono a los veteranos de la guerra, entre otras) y la visión cinematográfica. Hechos reales, situaciones históricas, personajes o pueblos típicos, en fin, contruidos de tal manera y con tal sensibilidad que desde entonces van más allá de lo inmediato y local.

Indudablemente el narrador ha mostrado sus vínculos con la tradición oral, conciencia de la historia e inclinación por lo cinematográfico, revelando sus condiciones de escritor que asume sus aprendizajes literarios y culturales y los integra al conocimiento a lo actual y lo ancestral. A medida que publica un libro renueva sus escrituras y estructuras revisándose a sí mismo, poniéndose a tono con las exigencias literarias y culturales del momento. La alianza entre el poeta, el periodista y el novelista se reconoce entre una y otra obra y revela una escritura que podríamos trigenérica: el poeta, el narrador y el periodista (cronista o reportero, según el caso<sup>2</sup>).

Con la publicación de *Cien años de soledad* (1967), el Nobel no solamente lleva al máximo su mundo y su obra a la cumbre, sino alcanza la objetivación de la palabra poética, en la que incluye la historia y potencia lo fabuloso. Macondo, Arcadia primordial y cosmogónica, lugar de “los espejos y los espejismos”, no sólo pertenece al mundo del mito y del deseo sino al de la tradición, la realidad y la recomposición de la historia.

Construida y alimentada desde las crónicas de “La Marquesita de la Sierpe” en los años 50 y definida en sus primeros cuentos y novelas, es el lugar primigenio donde todo es posible y creíble, hiperbólico y elíptico, alusivo y preciso: la vivificación de episodios pertenecientes al antiguo testamento, la escritura del libro sagrado que profetiza su fin, la estructura épica de una saga familiar y nacional, la vida de héroes y arquetipos, lo ligan al mundo de la epopeya, mientras la necesidad de recordar los estadios brutales de la violencia ancestral e histórica y el espíritu de época de crisis, son relacionados a la más profunda soledad del ser moderno y “civilizado” expuesto a las contradicciones vitales, esas que oscilan entre la desesperanza y el desamparo cósmico, y la aspiración al sueño y a la fantasía.

En *Vivir para contarla* (2002), Gabriel García Márquez recuerda su casa de infancia, “aquella casa mítica en un mundo feliz” (102), cuando en sus años juveniles su madre lo convida a venderla. El narrador no solamente recuerda los dormitorios sombríos, el comedor o los jazmines, sino la plaza del pueblo y la decadencia de Aracataca, que asocia a “la frase fatídica” alusiva al fin de la Compañía Bananera, ligada en su novela al esplendor y la decadencia de Macondo: no habría una “segunda oportunidad sobre la tierra”. La imagen se fija a su memoria y desde ella narrará el horror que su imaginación incubaba “durante años” (80). Relacionada con la huelga y la matanza de las bananeras y las distintas conversaciones con sobrevivientes y testigos disímiles, entre “los conformistas” que afirmaban ausencia de muertos y “los del extremo contrario” que habían visto sangrarse en la plaza a más de cien que habían sido llevados “en un tren de carga para echarlos en el mar como el banano de rechazo” (79), sostiene que “la única discrepancia entre los recuerdos de

2 Muchos estudiosos han reconocido en él la escritura bigenérica que resulta de las relaciones entre el nuevo periodismo y la literatura. El estilo de su periodismo ha demostrado un trabajo literario, una necesidad de contar la noticia a la manera de un cuento, un relato o una novela; al incluir la visión sugestiva del lenguaje poético que García Márquez demuestra en su culto al modernismo y a los poetas del renacimiento español (como se confirma en *El otoño del Patriarca* y en *Del amor y otros demonios*, respectivamente), así como la capacidad sugestiva que proviene del lenguaje y el mundo míticos de los imaginarios de culturas orales, reconocemos en nuestro autor la síntesis de tres géneros que dialoga en algunos casos con estructuras teatrales (*Crónica de una muerte anunciada*).

todos fue sobre el número de muertos, que de todos modos no será la única incógnita de nuestra historia” (80). La conciencia de escritura descansa, en éste caso, en esa necesidad de sustentar “con los recuerdos de un niño sobreviviente de la matanza pública de 1928 en la zona bananera” (439), como ha de leerse también en el capítulo 15 de *Cien años de soledad*.

Si existen nombres, situaciones, temas, asuntos y circunstancias de la vida personal, familiar y de la historia nacional desarrollados en la novela y apoyados en sus memorias, también es cierto que abundan las alusiones a personajes literarios, guiños y homenajes a autores y carácter metaficcional. El resultado conduce a la escritura profética del mundo testimoniado y anunciado por el gitano Melquíades, consciencia de escritura, de principio y fin, de mito e historia. El personaje legendario afianza la visión profética desde el presente.

En *El otoño del Patriarca* (1975) se trastoca el orden, pues al entrecruzar intertextos históricos y literarios, generar encuentros poéticos y ocultar-revelar fragmentos de fábula la escritura adquiere protagonismo. El mito del dictador es humanizado y degradado al mostrar sus carencias y debilidades, la historia es cuestionada desde los estigmas y las arbitrariedades del poder, la realidad se trueca en fantasía y viceversa, el amor en odio y miedo. Una suerte de mundo al revés se lleva a cabo en esta novela donde impera la escritura lírica y subyace la realidad objetiva y la revisión de la Arcadia. El mundo feliz se muestra destruido en una ciudad en ruinas, en el palacio presidencial en cuyos corredores y escaleras se ven boñigas de vaca y el edificio no es más que la sombra de un pasado remoto, “maquillado” y mitificado. Como *Pedro Páramo* (1955) de Juan Rulfo, el ritmo narrativo de esta novela es el lírico: se articula con pautas de imágenes y con un movimiento sólo posible en la poesía. Dos jóvenes músicos catalanes, cuenta el Nobel en sus memorias, descubrieron afinidades entre la novela

y el *Tercer concierto para piano* de Béla Bartók, aunque a él le hubiera gustado “alguna de las romanzas naturales de Francisco el hombre”. Así recuerda el autor: “es cierto que lo escuchaba sin misericordia mientras escribía, porque me creaba un estado de ánimo muy especial y un poco extraño, pero nunca pensé que hubiera podido influirme hasta el punto de que se notara en mi escritura.” (542)

A partir de esta novela, y sin romper con ese estado de ánimo, atmósfera y realidad social y cultural que es Macondo, se anuncia un distanciamiento sin abandonar completamente los efectos de lo real maravilloso que ha caracterizado al macondismo. En la narrativa posterior, el autor explora diversas tendencias de la narrativa contemporánea: lo policial y periodístico, lo histórico, lo amoroso, lo inmediato y lo fantástico. En sus textos la voz narradora acentúa las maravillas de la realidad y de las experiencias personales del autor, afirmando el fundamento de sus ficciones en hechos reales que proporcionan materia prima para la creación de un universo donde todo es posible. Así reedifica y testimonia la realidad y muestra su desacuerdo con el mundo. El auge del *nouveau roman* que entonces se desplazaba de la narrativa francesa al resto de occidente, adquirió con el Nobel otro sentido: la palabra entrelaza mitos y temas universales (el de la escritura y del poder y la tiranía), genera una dinámica que toca lo latinoamericano y dota de movimiento la totalidad del mundo mediante la transtextualidad, ese movimiento de textos culturales que contribuye al reconocido sentido dialógico y al discurso polisémico.

La literatura de Gabriel García Márquez no es inocente ni sólo resultado de su imaginación desbordada y espontánea: se han señalado diferentes modelos que insertan sus obras en la tradición universal, reafirmando y subvirtiendo. Así por ejemplo, entre los modelos narrativos de *Cien años de soledad* reconocen las obras de caballería, *Don Quijote de la Mancha*,

3 Recuérdese su presencia aludida en *Cien años de soledad*.



textos bíblicos, incluyendo la concepción mítica del mundo, el héroe de la epopeya y el carácter legendario con sus raíces en la cultura popular. Pero sus héroes son antiheroicos, sus gestas y hazañas son inútiles y sus caracteres legendarios fluctúan entre lo local y lo universal. La crítica ha reconocido entre los antecedentes literarios de *El otoño del Patriarca* la hipérbole que Rabelais aprovechaba entreverando la mitología clásica y que el Nobel pone en juego con la cultura cristiana, la presencia subterránea del modernismo y el piedracielismo, la sugestión lírica heredada de la prosa rulfiana, los arquetipos y el lenguaje coloquial concebidos por el narrador mexicano.

A la vez que retoma códigos de tradición clásica, García Márquez propone cánones que rompe y reafirma en cada una de sus obras. Así por ejemplo, si en *Cien años de soledad* sobresalen las vertientes del lenguaje oral y el realismo mágico entretijado a lo real maravilloso, en *El otoño del patriarca* se destaca el realismo mítico en la figura del poder hecho leyenda y en la hegemonía de la palabra que enfatiza la escritura en el énfasis lírico. *Crónica de una muerte anunciada* (1981) participa de un doble modelo: el de las crónicas judiciales y el de la literatura policial. Surgido de un hecho real que en primera instancia le incita escribir el reportaje de un crimen, el autor afirma en *Vivir para contarla* que pesó por encima de éste “el tema literario de la responsabilidad colectiva” (2002, 469). El tratamiento del tema permite al relato la relación con unos tópicos clásicos: un destino fatídico, una afrenta de honor (que en el caso específico de esta novela pertenece al popular machismo latinoamericano), el anuncio de tragedia mediante sueños o asociaciones y la creación de un escenario análogo a un circo romano. Sin embargo, su arquitectura refleja integración de contenidos de la tradición literaria, de la cultura latinoamericana y de la ficción policial, sin perder de vista elementos de lo real maravilloso que redundan en Macondo y en el estilo garciamarquiano.

En *El amor en los tiempos del cólera* (1985), el recorrido por esa Cartagena colonial durante el siglo<sup>4</sup> y ciertas referencias a la capital colombiana a comienzos del siglo XX<sup>4</sup>, sirve de marco para una apología y a la vez una parodia del amor cortés y del romanticismo, logrando una visión de sentimientos de época y de conflictos políticos metaforizados en la peste del cólera y en la hipérbole de una espera más acá de la muerte: “cincuenta y tres años, siete meses y once días con sus noches”. Por su parte, en *El general en su laberinto* (1989), inspirada en el cuento “El último rostro” de Álvaro Mutis, al recrear doblemente a Bolívar, el narrador utiliza recursos que han sido considerados propios de la nueva novela histórica: la tergiversación de la historia y su reinención, desmitificando y profanando al héroe de la historia patria u oficial. Bolívar es en la novela a la vez personaje mítico y humano: se sabe superior y mitificado pero en la ficción es humanizado, de tal manera que degrada su imagen en la historia y se lo muestra solo y abandonado camino hacia la muerte con un cuerpo desgastado por el sufrimiento y el dolor, en condiciones de frágil mortal que se descompone, sujeto a secreciones desagradables, débil y empuñecido, en fin, como cualquier hombre en condiciones de acabamiento. Según recuerda en sus memorias, sentado en una ocasión en una banca del parque Bolívar, frente al Palacio de la Inquisición, mientras “oía el quejido inconsolable de algún pájaro enfermo que no podía ser de este mundo”, le “pareció de pronto que había algo oculto entre las sombras más espesas de los árboles. Era la estatua ecuestre de Simón Bolívar. Nadie menos: el general Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar y Palacios, mi héroe desde que me lo ordenó mi abuelo, con su radiante uniforme de gala y su cabeza de emperador romano, cagado por las golondrinas” (García Márquez, 2002: 373-374). Según el recuerdo, ahí estaba la imagen a la vez enaltecida y degradada.

4 En la novela se afirma, a propósito de la invitación que Florentino hace a Fermina Daza de hacer un viaje por el río, que “con un día más de tren se podía ir hasta la capital de la república, que ellos, como la mayoría de los caribes de su generación, seguían llamando con el nombre que tuvo hasta el siglo anterior: Santa Fe”. (García Márquez, 1985: 441)

*Del amor y otros demonios* (1994) retoma Cartagena colonial en tiempos de la Colonia, recorre sus escenarios inquisitoriales, los laberintos emocionales y sociales de la época y con un acontecimiento real maravilloso en el que fusiona textos renacentistas, fragmentos poéticos de Garcilaso de la Vega, uno de los temas desarrollados en el cuento “La Santa”, posterior al guiño de “Milagro en Roma”, también recreado de la fuente primera y una crónica periodística. El motivo genesiaco apunta a la vida más allá de la muerte en la imagen de una niña que después de muerta, sin ningún rasgo sagrado, mítico o legendario conserva la lozanía de su cuerpo. El autor recuerda que cuarenta años atrás, en 1950, quedó “alborotado con el enigma de una niña de doce años sepultada en el convento de Santa Clara, a la que le creció el cabello después de muerta más de veinte metros en dos siglos” (García Márquez: 2002, 410). Sin embargo, a pesar de la ausencia del mito primitivo como forma de conocimiento sagrado, en los personajes de las novelas tanto Bolívar como Sierva María de todos los Ángeles, son aprovechados por esa carga misteriosa que proviene del imaginario colectivo y le da autenticidad y 'realismo' a las situaciones que representan.

La trayectoria narrativa de Gabriel García Márquez muestra una fluctuación constante entre -y ruptura, tanto de los parámetros convencionales como de sus propias propuestas, un claro afán de exploración estética e indagación cultural y temporal. Iniciado a finales de la década del cuarenta con poemas publicados en periódicos locales, cambia su ejercicio de escritura poética por notas, comentarios, notas, crónicas periodísticas y reportajes -jamás abandonados- atendiendo a la captura del presente fugaz de la noticia, aquella temporalidad huidiza que sugiere ir más allá del instante -como lo exige el poema-. Es en este cruce donde el narrador construye un universo poblado de anécdotas que se refuerza con la escritura permanentemente revisada.

Si en *Cien años de soledad* retoma la tradición del contar, fortalece el espíritu local y rural y

explora la verdad histórica llevándolos al clímax con la intensidad de lo real maravilloso, también -en esta novela que le ha dado la vuelta al mundo en todos los idiomas-, la visión autoconsciente y el carácter universalizante funden lo nacional con lo latino-americano y las tradiciones de la cultura occidental. Esta fusión que sugerimos múltiple, se logra en una escritura en cuyos imaginarios a la vez que prevalece el inconsciente colectivo apela al lector individual, decodificador y explorador del mensaje profundo que emana de la literatura.

Como hemos afirmado, el proceso de muestra que pocos años después de consolidada la aventura de Macondo, García Márquez rompe con el espacio anteriormente creado y reafirmado y sin alejarse de lo insólito, la maravilla, el 'todo es posible' gracias a la hipérbole y la fantasía, cierta emotividad y marca de cultura, toma distancia del contar anecdótico para volcarse en el valor concedido a lo oral que demanda escritura, asociaciones y juegos líricos que alternan con evocaciones culturales (mitologías y leyendas clásicas, referentes a las tradiciones universales y de la poética ibero-americana y alusiones a la historia de nuestros países), a la vez que reafirma una estética fragmentaria del relato. *Cien años de soledad* es la saga de los Buendía y el canto épico de América con héroes sin leyendas reconocidas, y *El otoño del Patriarca* el canto elegíaco y lírico del mito que debe cancelarse para dar paso a la conciencia histórica que se vincula con la conciencia de esa escritura concentrada en decadentes escenarios urbanos e históricos.

El carácter hegemónico de la palabra que en un momento “desinstaló” al lector amante de relatos y anécdotas y conmovió al seguidor del reto de la lectura problemática, parece detenerse en la producción posterior. El narrador regresa a la fábula mediante la crónica y reconstruye un pasado en la sugestiva *Crónica de una muerte anunciada*. De nuevo la mitología y el encuadre clásico: el destino fatal del héroe es anunciado en sueños y nadie puede evitarlo. Una suerte de circo romano constituye el espectáculo de su muerte vista por todo el pueblo. Una suerte, también, de



venganza de género se lleva a cabo cuando Santiago Nasar, la víctima propiciatoria, es acusado por Ángela Vicario de acabar con su virginidad. Crónica judicial, drama, estilo policial, narrador colectivo, recuperación de una memoria que de lo individual pasa a lo comunal, son algunos de los recursos narrativos aprovechados en el relato para reconstruir una historia individual y una culpa comunitaria que se sublima con la creación del mito.

Es en *Doce cuentos peregrinos* (1992) que el autor, aprovechando textos escritos entre fines de los setenta y comienzos de los ochenta, retorna al impulso de ruptura y auto-reflexión y muestra el contraste entre la anécdota y la potencialidad del instante que deviene en lenguaje, para proponer una verdadera estética postmoderna que estaría en el placer no sólo de narrar sino de capturar el instante de la belleza o de la complicitad con el arte como contemplación. Ahí radican la contemporaneidad y la decadencia, el contraste entre el mundo de los mitos y el de la racionalidad, la pesadumbre del agotamiento y el desamparo, angustia y fatalidad.

El autor afirma en el prólogo que con ellos ha logrado expresar “una perspectiva en el tiempo”. Una perspectiva en la que resulta “imposible distinguir la línea divisoria entre la desilusión y la nostalgia” (García Márquez, 18). Sin embargo, gracias a ella -línea o perspectiva- se aclara que la escritura es el oficio de seleccionar, construir, pulir y definir alguna acción que rescata la memoria encargada a su vez de organizar, decantar y depurar. Memoria y vivencia construyen con el ejercicio de la escritura el “puro placer de narrar”, un estado de ánimo que activa al lector y lo hace partícipe, además, de “ese estado humano que más se parece a la levitación” y que podemos afirmar, no es atribuible solamente a la escritura, sino también a la lectura. Es justamente esta condición la que hace decir al poeta Darío Jaramillo Agudelo que esta obra es “un libro de levitaciones, un libro redondito, un libro maravilloso, que te agarra, en el

que uno lamenta, únicamente, que la lectura se acabe tan pronto, que sea tan breve el hechizo<sup>5</sup>”.

Doce narraciones fechadas según su año de gestación, entre 1976 1982, y un prólogo de 1992 conforman este libro en el que se evidencia al guionista, al periodista y al fabulador. Las astucias de la poesía redimieron los textos periodísticos de su inevitable muerte (14) y la escritura dio forma al lenguaje de la imagen visual. De manera coloquial y cotidiana el autor define en este prólogo su concepción de literatura, periodismo y vida, acentuando el placer de escribir apoyado en la distancia del tiempo y del espacio y en el gozo fabulador de la memoria que reinventa textos y experiencias al recrear en “el insaciable y abrasivo vicio de escribir” (13).

En estos doce cuentos se confirma el anuncio de Germán Vargas Cantillo en 1966, sobre “una serie de cuentos homogéneos, para publicarlos en un libro que todavía no tiene título. Son cuentos de latinoamericanos en Europa” (Vargas Cantillo, 53). Algunos tienen una clara presencia latinoamericana y otros cuentan con escenarios y realizaciones europeizantes, pero en todos los casos el narrador que conocemos deja escapar sus giros estilísticos y algunas de sus frases sugestivas. Así, el resultado consigna el tema de la identidad latinoamericana, el sueño, la soledad y lo transitorio. Es decir, los temas conocidos. Varían los espacios y la manera de presentarlos: ciudades europeas (como en *Metropolitanas* de R. H. Moreno-Durán y en *La ciudad interior*, de Freddy Téllez) establecen una estructura espacial (no siempre mental) de peregrinaje, de hombre transeúnte, de tránsito y, como consecuencia, de soledad. En este caso los personajes son generalmente latinoamericanos de distintas latitudes marcados por el desasosiego y el asombro ante las situaciones y los lugares desconocidos: Barcelona, París, Ginebra, Roma, Nápoles, Arezzo, el aglutinado y móvil espacio de un aeropuerto, el de un avión, un barco, una carretera en la noche o sobre la nieve. Lugares de tránsito y desarraigo

que simulan el espacio etéreo, dinámico y entrecruzado de las ciudades.

Temas y espacios se complementan con la escritura que no presenta el carácter enumerativo y acumulativo de otras obras y se hace precisa, buscada, económica, rigurosamente calculada, a veces hasta la gratuidad de la mimesis para, como en algunos casos, justificar la creación y la reproducción de un instante que se narra magistralmente. Un buen ejemplo está en “El avión de la bella durmiente”, en el que se destaca no propiamente la anécdota, por demás banal, sino sobre todo el gozo y el placer de la escritura a partir de la contemplación plena de la belleza. La precisión de la palabra capta la intensidad de la fantasía que se escapa por efímera; sólo la escritura inmortaliza el instante. La narración adquiere dominio sobre el hecho narrado que puede ser insustancial y el resultado es un cuadro exacto, casi fotográfico, que expresa con intensidad un estado anímico. Pero la palabra se desliza como en una galería de espejos escenificando “según las cosas extrañas que le suceden a los latinoamericanos en Europa” (14). Es decir, la voz que narra focaliza el mundo desde miradas y sensaciones propias de latinoamericanos, reproduciendo la sorpresa por las analogías o por las diferencias, admitiendo la presencia y el determinismo del mundo donde todo es posible, como en el realismo mágico y maravilloso. En este caso la escritura se matiza no sólo con los temas conocidos sino con las estructuras, recursos y frases habituales del autor, alimentadas por la sinestesia y la fantasía del imaginario macondino. No sería equivocado decir con Rama, cuando afirmaba en su análisis *Edificación de un arte nacional y popular*, que en la obra de García Márquez probablemente hay “más materiales filiales en el kitsch de lo que él está dispuesto a reconocer. Es decir, un cierto manejo de la convencionalidad artística preocupada por lograr

los efectos en un plano donde lo importante no es la creación artística más elevada, sino la consecución de un efecto, que toque la sensibilidad adecuada a este efecto de un lector convencional” (Rama, 129). Así conviven en este ámbito la desesperanza y el asombro con la expresión hábil de la palabra pensada, no espontánea aunque ágil, que se sostiene en la convicción de la escritura como oficio o la escritura como convención sugestiva<sup>6</sup>. Lía de Roux destacó el alejamiento de lo soñado “irreal pero cotidiano” que caracterizó su escritura anterior: “Gabo ejerce aquí su maravillosa habilidad de artesano de la palabra, con una conciencia lúcida que pule la escritura pero que deja escapar gran parte de la fantasía y de la magia”. Sin embargo, este dejar la fantasía más a la palabra que a la imaginación define gran parte de la producción artística de hoy al poner de manifiesto el sentido del “lenguaje que se repliega sobre sí mismo” desde su función ejercida en el arte, “como si su discurso no pudiera tener como contenido más que decir su propia forma” (Foucault, 289-294).

La instauración del cómo se narra establece la línea directriz, en muchos casos motivada por ese puro placer de narrar la fragilidad inestable de la modernidad. No sobra agregar que en *El general en su laberinto* la escritura fluye con el personaje narrado creando la atmósfera de desolación, frustración y fracaso del héroe caído, del mundo deshabitado de dioses y ajeno a las palabras mágicas que rediman. Pues parece afirmarse que lo irreal de la magia cotidiana pertenece más a la nostalgia y a la desilusión que ratifican las consecuencias de la pérdida del mito y la maravilla.

Cada lector establecerá sus propios juicios y parámetros de acercamiento, comprensión o cuestionamiento a estos cuentos. Es inevitable recordar la selección inmediata de algunos lectores: para Jaramillo Agudelo, uno de los

5 Darío Jaramillo Agudelo. *Un libro de levitaciones*. Lecturas Dominicales. *El Tiempo*. Bogotá, agosto 16, 1992, p.7.

6 Es posible que sean mucho más destacados estos efectos en las novelas *El amor en los tiempos del cólera*, *Del amor y otros demonios* y *El general en su laberinto*, en las que pesa más la armonía de la trama que seduce a un lector corriente y espera de él la complacencia con la fábula y su lenguaje.

7 Lía Caicedo de Roux. *Cuentos de lujo*. Lecturas Dominicales, *El Tiempo*. Bogotá, agosto 16, 1992, p.6.

cuentos más hermosos del libro es “Me alquilo para soñar”. Por su parte, frente a la polémica desatada con la publicación del libro, en uno de los programas de *Ventana al libro* proyectado por televisión en el canal cultural, en el que participaron Eduardo Pachón Padilla, Pedro Badrán, Evelio José Rosero y la firmante de este artículo, se afirmó que el cuento menos convincente es “Espantos de agosto”. Badrán resaltó la capacidad sugestiva y la belleza del instante en “El avión de la bella durmiente”. Rosero destacó la intensidad dramática de “Sólo vine a hablar por teléfono” señalando que debería incluirse en una antología del horror. Pachón Padilla destacó el carácter cosmopolita del libro y el rigor intelectualizado de su escritura, además de la presencia latinoamericana de “Buen viaje, señor presidente”.

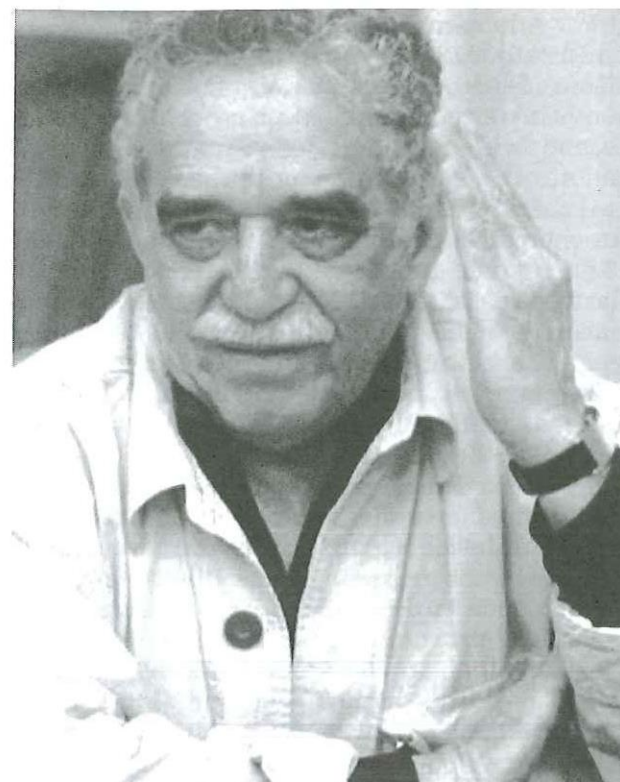
La conciencia de escritura comprimida y exacta que se percibe en cada cuento se anima de evocaciones y homenajes literarios a través de la presencia o la citación de autores, según cada cuento, recreando su visión de mundo, su reflexión o concepción literaria, su tonalidad, sensualidad o la emoción del momento representado. Así, Aimé Césaire está coherentemente incluido en las páginas del primer cuento; Yasunari Kawabata justifica “la esencia del placer” en el cuento de la bella durmiente moderna y Gerardo Diego condensa el sortilegio de la contemplación al ser citado en el fragmento de su soneto que detiene el tiempo del relato: “Saber que duermes tú, cierta, segura, cauce fiel de abandono, línea pura, tan cerca de mis brazos maniatados” (82). Neruda camina por las calles literarias y se teje, desde el sueño, a la esencia creadora de Jorge Luís Borges, quien afirma la existencia en el ser soñado por otro, según se condensa en “Me alquilo para soñar”. Vinicius de Moraes con su verso “el amor es eterno mientras dura”, citado en “Sólo vine a hablar por teléfono”, contribuye a la plasmación de lo fugaz y relativo de la existencia.

Es posible agrupar en un solo núcleo aquellos cuentos en los que prima la perspectiva latinoamericana, reconociéndolo como *Macondo va a*

*Europa*. Otro podría integrarse por aquellos textos en los que prima la potencia vital en el gozo último de la existencia y de la escritura; lo identificaría como *El placer inestable de la modernidad*. Por último, aquellos textos en los que prevalece la experiencia del absurdo, monstruosa, casi maligna, que de manera inesperada altera la tranquilidad cotidiana, lo denominaría *Perversidad y desamparo*. En algunos casos existen cuentos que rozan varios núcleos, pues su movilidad interna permite perspectivas variadas.

1. En ese primer grupo, *Macondo va a Europa*, iniciado con “Buen viaje, señor presidente”, se alude a un presidente derrocado y en el exilio en Ginebra, y evoca al tirano de *El Otoño del Patriarca*, enfermo, agotado, odiado y amado, condenado a la soledad, el abandono y la miseria. Las referencias a la identidad del continente latinoamericano recuerdan el testimonio, la denuncia y la reafirmación del ser continental en la narrativa de los años 60 y 70. Dice el personaje: “Un continente concebido por las heces del mundo entero sin un instante de amor: hijos de raptos, de violaciones, de tratos infames, de engaños, de enemigos con enemigos” (42-43), cuyo resultado es el mestizaje que “significa mezclar las lágrimas con la sangre que corre” (43). Un afán de pedir cuentas al pasado y de asumir la conciencia de ser ante el mundo, de transformar, a los 75 años y con la muerte a cuestas, su país desecho en su propio gobierno y desde sus orígenes, anima en la fase final al presidente a conformar “un movimiento renovador”.

El arquetipo y/o el prototipo latinoamericano con toda la fragilidad del poder retorna en este cuento de decadencia, enfermedad, exilio, privaciones y nostalgias caribeñas en el que el imaginario de Macondo remeda una isla sostenida por tres personajes: el presidente, Lázara Davis y Homero Rey. Los dos últimos representan un pueblo resentido por las permanentes opresiones y alienaciones sociales; el primero es el poder de la decadencia; Lázara y Homero fluctúan entre el odio ancestral y la admiración por el gobernante derrocado y enfermo; a fuerza de conocimiento y



Gabriel García Márquez

aceptación de una realidad que los une, la de ser latinoamericanos que testimonian desde su historia común la frase: “¡Qué vida de mierda!” (50). El texto “Cahier dun retour au pays natal de Aimé Césaire”, citado como intertexto, complementa la dimensión del exilio y la móvil decisión de hacer “una nueva vida” (40) en Europa y más tarde en su propia tierra.

“Eso es lo que más jode a los estalinistas: que no creen en la realidad” (71), parece ser la frase que en “La Santa” condensa la imposibilidad de aceptar, asumir y comprender en la mentalidad civilizada del europeo, las condiciones propias de la fantasía cotidiana inherentes al realismo maravilloso con “su magia original” (69). Es también la frase con que el autor cuestiona los valores de una actitud política racionalista. Veintidós años han transcurrido sin que Margarito Duarte haya logrado ser recibido por el Papa para canonizar a su hija

muerta cuyo cadáver carente de peso conserva “la piel tersa y tibia” (59), el “cuerpo incorrupto” (73) y “el vaho de las rosas frescas con que la habían enterrado” (58-59). Se presentan dos realidades paralelas: la de Margarito Duarte y la de los europeos. El uno tiene la perseverancia de convivir con el asombro. Los otros tienen la experiencia del tiempo lineal que transcurre hasta hacer de Roma “otra Roma antigua dentro de la antigua Roma de los Césares” (63).

La seguridad de la creencia concede al latinoamericano el don de la esperanza y la experiencia de lo relativo confiere a los otros el olvido y la caducidad: Margarito es reconocido siempre como un ser exótico a la espera de un milagro y por su naturaleza logra la compasión de un león de zoológico mientras los otros, “maestros de argumentos y guión” (p. 68), como Cesare Zavattini, “uno de los grandes de la historia” (68), y Lakis, buscan la manera de aprovechar la historia mientras esta tenga sentido de verosimilitud y sugiera realidad. Margarito, “el colombiano silencioso y triste del cual nadie sabía nada” (68), el santo verdadero, “sin darse cuenta, a través del cuerpo incorrupto de su hija, llevaba ya veintidós años luchando en vida por la causa legítima de su propia canonización” (73).

En “Diecisiete ingleses envenenados”, “Tramontana”, “La luz es como el agua” y “El rastro de tu sangre en la nieve”, aceptar la inversión y la imposición de una realidad inexplicable es cosa de sentido común, según lo hace notar el narrador en cada uno de los textos. Lo real maravilloso y/o lo latinoamericano se camuflan en la realidad que unas veces parece marcada por el destino fatídico, por la fascinación en la gran trasgresión de la realidad y otras por la experiencia vital como espectáculo. Una vez más un personaje latinoamericano viaja a Italia con el ánimo de ver al Sumo Pontífice. El hecho implica un grado real de fascinación. Procedente de Riohacha, la señora Prudencia Linero hace evocar a Fermina Daza en sus relaciones familiares y la visión de mundo, semejantes a la de determinado tipo de mujeres que en las obras de Gabriel García Márquez están dotadas de sabiduría natural y una determinada

actitud de sorpresa, energía y resignación ante los avatares de la vida. Esta visión de la vida y de las cosas alcanza un mayor grado de sugestión gracias al estilo propio del autor, a las señas de su identidad narrativa que convoca al imaginario de las sensaciones y los sentidos.

Su primer encuentro con Europa a los setenta y dos años le dio la tranquilidad de notar que el Puerto de Nápoles “tenía el mismo olor del Puerto de Riohacha” (147), de ver un ahogado flotando que “con una rara prestancia natural y sus ojos abiertos y alegres tenían el mismo color del cielo en el amanecer. Llevaba un traje de etiqueta con chaleco de brocado, botines de charol y una gardenia viva en la solapa” (149), de presenciar “una algarabía de feria” (150), de ver comer pajaritos de monte”, de “sentir la luz del sol a las nueve de la noche” (160), de perderse en las calles de la ciudad y conocer diecisiete ingleses envenenados “con la sopa de ostras en la cena” (161), después de verlos “sentados en un orden simétrico, como si fueran uno solo muchas veces repetido en una galería de espejos” (154), semejantes a “una larga hilera de rodillas rosadas, que parecían presas de cerdo colgadas en los ganchos de una carnicería” (154).

En “Diecisiete ingleses envenenados” la fatalidad se intensifica y llega al máximo en la fuerza del destino en “Tramontana” aunque en este cuento ni los personajes ni las situaciones aluden al ser latinoamericano, salvo la voz que narra con “el presagio inexplicable de que algo iba a pasar” (167) y enlaza dos historias: la suya quince años atrás y la de un joven que “tenía la cabeza cubierta de rizos empavonados, el cutis cetrino y terso de los caribes acostumbrados por sus mamás a caminar por la sombra y una mirada árabe como para trastornar a las suecas, y tal vez a varios de los suecos” (165). La “Tramontana”, como se aclara en el texto, viento arrasador de la vida y cordura, o mujer abominable “sin la cual la vida carecería de sentido” (168), soporta la tensión narrativa y crea expectativa constante entre lo que pasó y lo que pasará. Aunque su explicación realista sea científicamente justificable, su relación interna pertenece a la desmesura y sorpresa que amenaza la vida cotidiana.

Por su parte, en “La luz es como el agua”, el cuentista que narra la experiencia a partir de sí mismo, desde el imaginario infantil sugestivamente invierte la realidad al crear un episodio cercano a lo inverosímil, pero expresado de tal manera que sólo puede ser posible en el reino de lo real maravilloso y/o lo zúrrrela, (sic) que admiten “un chorro de luz dorada y fresca como el agua” (194) y un bote que navega “a placer por entre las islas de la casa” (194). Flotar y navegar se asocian cuando de manera simbiótica se funden la luz y el agua en un solo elemento, aunque sea incomprensible que en el quinto piso de un edificio de la civilizada ciudad de Madrid “todo el cuarto año elemental de la escuela de San Julián el Hospitalario se había ahogado” (197) y los treinta y siete compañeros de clase “eternizados en el instante de hacer pipí en la maceta de geranios, de cantar el himno de la escuela con la letra cambiada por versos de burla contra el rector, de beberse a escondidas un vaso de brandy y de la botella de papá. Pues habían abierto tantas luces al mismo tiempo que la casa se había rebosado” (196-197).

La fatalidad se construye con lentitud a través de la pareja de jóvenes caribeños recién casados que hacen su viaje de luna de miel a París, en medio de la blanquísima nieve en “El rastro de tu sangre en la nieve”. Billy Sánchez se encuentra en medio de la soledad y el desamparo en un país que desconoce y del cual ignora su lengua y sus costumbres, mientras su mujer agoniza y muere a causa de un pinchazo con el tallo de una rosa. La imagen de la sangre roja haciendo camino sobre la nieve prelude a desaparición, y aunque parece repetir el motivo de la muerte de José Arcadio, indica transitoriedad; por eso, cuando el joven sabe de la muerte de Nena Daconte mientras él buscaba la manera de visitarla, “ni siquiera se dio cuenta de que estaba cayendo del cielo una nieve sin rastros de sangre, cuyos copos tiernos y nítidos parecían plumitas de palomas y que en las calles de París había un aire de fiesta, porque era la primera nevada grande en diez años” (226). La forma de presentar los elementos hace que se rompa el canon de cada motivo de los cuentos de hadas y del realismo mágico.

“Me alquilo para soñar” es el único cuento cuyo final intensifica la fuerza de la vida dentro de este núcleo. En éste, como en “La luz como el agua”, la presencia macondiana es ambigua. No basta con que sus personajes sean latinoamericanos, Neruda o Borges, o que se aluda a tierras de este continente. Austria, España y Portugal son lugares de paso por donde ha transitado el personaje colombiano Frau Frida, desde el cual se teje el relato. Frida sueña y tiene el don de la premonición. Descifra destinos diarios y anuncia gozos o fatalidades. En el cuento el sueño se duplica: tanto ella como Neruda sueñan que son soñados entre sí, repitiendo la enigmática y sugestiva definición del ser y de la literatura que defendió Jorge Luis Borges. El carácter premonitorio de Frida es condición de lo real maravilloso; la percepción del sueño como laberinto pertenece más al género fantástico que apoya la experiencia metafísica. El juego de espejos o el doble en el sueño es, sin lugar a dudas, el de la ambigüedad y la incertidumbre.

En estos seis cuentos la experiencia de la condición latinoamericana en Europa se articula a una manera de ser y de vivir en la que no se comprende ni se acepta una realidad y un sentido de la vida que se reproduzca en un imaginario maravilloso, asombrado o sorprendido, como actitud constante cuya visión de mundo parece ajena a la realidad del tiempo que pasa. El autor muestra tanto el choque y contraste de culturas como la toma de conciencia de cambio en la vida contemporánea que necesariamente ingresa a la literatura.

2. Si en “La luz es como el agua”, en “Buen viaje, señor presidente” y “Me alquilo para soñar”, se destaca la fuerza macondiana que como potencia vital determina el gozo y el placer, en “El avión de la bella durmiente” y en “María dos Prazeres” la vida tiene el sentido de lo transitorio y fugaz y por ello mismo justifica los instantes que, como oportunidades intensas, se presentan. Ya se afirmó que en “El avión de la bella durmiente” el máximo gozo se fundamenta en la contemplación de la belleza. El universo creado, ajeno a las utopías

míticas de los cuentos de hadas con finales felices es, en este cuento, plasmación de la fugacidad y precisión de la palabra. La bella durmiente de hoy no pertenece al mundo encantado: no tiene príncipe que la despierte y la conduzca al país de la felicidad. En el mundo actual los príncipes soñados perdieron su corona y no conservan la fuerza del beso que enajena. El espacio idílico y bucólico se trastoca en el abigarrado e impersonal espacio de un aeropuerto o un avión. Nada, salvo la aceptación de lo fugitivo, permite la intensidad. La belleza es a la vez una mujer común, según su indumentaria, que por un momento semeja “una aparición sobrenatural que existió sólo un instante y desapareció en la muchedumbre del vestíbulo” (77).

El manejo de la “aparición” adquiere el carácter de “levitación” que el autor ha señalado en el prólogo. Paralelo al estado contemplativo, la soledad e incomunicación integran el espectáculo: la bella duerme desentendida de su admirador durante “las ocho horas eternas y los doce minutos de sobra que duró el vuelo a Nueva York” (81). La belleza se constituye en hechizo de fábula y se relaciona a un episodio leído en una novela de Kawabata “sobre los ancianos burgueses de Kyoto que pagaban sumas enormes para pasar la noche contemplando a las muchachas más bellas de la ciudad, desnudas y narcotizadas, mientras ellos agonizaban de amor en la misma cama” (82). La analogía que teje un texto en otro texto, desde el mismo relato logra detener el instante del clímax. El soneto de Gerardo Diego evocado, sumado al episodio de Kawabata, demuestra la esencia del texto de García Márquez: “la esencia del placer era verlas dormir” (82), aunque el sortilegio se rompa al retornar a lo cotidiano. Roto el hechizo se recupera la libertad y la miseria de lo transitorio.

En “María dos Prazeres”, se destaca el proceso de la muerte a la vida (en esto se asemeja al desenlace de “Buen viaje, señor presidente”). La protagonista, una mulata de setenta y seis años “convencida de que se iba a morir antes de Navidad” (127), prepara un sitio para ser visitada por un perro después de muerta, pues “se sintió



más ligada que nunca a aquella criatura de su soledad" (133). Sorpresivamente, cualquier día descubre que "la vida la había tomado por ella una tarde glacial de noviembre en que se precipitó una súbita tormenta cuando salía del cementerio" (141) y en una fracción de segundo comprendió que tenía otra oportunidad para vivir el amor aunque fuera por un instante. María, que era "una puta justa" (140) aprende en la soledad y abandono de su vejez que es necesario aceptar 'la segunda oportunidad sobre la tierra' y que las oportunidades no son ni cíclicas ni eternas, puesto que la vida está condenada a la caducidad y el deterioro. En ese premio que recibe de la vida, María entiende "que había valido la pena esperar tantos y tantos años y haber sufrido tanto en la oscuridad, aunque sólo hubiera sino para vivir aquel instante" (144). El momento es fáustico: su decadencia se desvanece, se siente joven como su nuevo acompañante y saca fuerzas para decidir la vivencia del instante posible. Mientras tanto, el mundo que se deteriora queda en manos de Francisco Franco, "el dictador eterno" (139), del conde Cardona, con quien compartió monótonos y lánguidos episodios de amor y de las agencias funerarias encargadas de asegurar el lugar para la muerte.

3. Una fuerza maligna se hace presente en tres cuentos: "Sólo vine a hablar por teléfono", "El verano feliz de la señora Forbes" y "Espantos de agosto". Los dos primeros son sobrecogedores y oscilan entre lo real y lo fantástico, al transmitir la sensación de amenaza e inestabilidad a la vida cotidiana. Existe la presencia de algo que altera el equilibrio. Ese algo sin ser misterioso ni sobrenatural, se impone de manera inesperada y cohabita solapadamente en el desarrollo de la vida corriente para, como un determinismo, entrar en acción en el momento oportuno. El resultado genera vacilación en el mundo narrado, en los personajes y en el lector, desestabilizándolos. Ese es el efecto que se propone.

"Sólo vive a hablar por teléfono" narra dos experiencias simultáneas: María de la Luz Cervantes, mexicana de veintisiete años, esposa y

ayudante de un prestidigitador, de viaje desde Zaragoza a Barcelona, tiene problemas con su vehículo y por un "error" del destino termina encerrada en uno de los más terrible manicomios de la ciudad, sin lograr convencer a nadie del estado real de su salud mental. El proceso de aceptación de su situación se hace lento, agresivo y resignado. La fatalidad tocó su existencia y alteró las leyes del equilibrio. La otra experiencia relaciona a Saturno el Mago, quien en varias ocasiones ha vivido el abandono de su mujer, acostumbrada a la inestabilidad emocional y a los amores cortos o largos. Esta condición, acompañada de un sueño de Saturno en el que se ve sólo para siempre, prepara desarrollo y desenlace.

El relato se construye sucesiva y paralelamente, como si un ojo de cámara se moviera de un personaje a otro mostrando sus vivencias, penetrando en su interioridad y resaltando la ruptura y la construcción de caminos diferentes que aíslan y separan. El poder represivo adquiere fuerza ciega en las imágenes de prisión, manipulación de la salud mental y en una "litografía del generalísimo" (113) que preside el lugar de reclusión y que María arroja con desesperación sin lograr despojarse de su condición de prisionera de un destino ante el que se siente impotente. Sin embargo, el texto no pretende una denuncia social o cultural sino, crear tensión dramática y para ello se vale tanto del hecho demencial, como de las características de personalidad de María y Saturno. Ella, condenada en un mundo perverso, vive la agonía del encierro y la expulsión de la sociedad y del amor; él, víctima de la perversidad, venga el abandono con alejamiento e incomprensión. Cada uno desaparece en los profundos infiernos o en los escombros de su realidad.

En "El verano feliz de la señora Forbes" la perversidad está focalizada inicialmente con la imagen de "una enorme serpiente de mar clavada por el cuello en el marco de la puerta, negra y fosforescente y parecía un maleficio de gitanos, con los ojos todavía vivos y los dientes de serrucho

en las mandíbulas despernancadas" (175) es preparada para la cena y obligada a ser consumida, según el método inclemente" (178) de la señora Forbes. Hasta este momento el lector tiene un cuadro sugestivo de la perversión como clima en la primera imagen y en la actitud de la señora Forbes, institutriz alemana contratada por "un escritor del Caribe con más ínfulas que talento" (181) para educar a sus hijos según las pasadas glorias europeas, con el ánimo de hacerles olvidar sus orígenes. Una sucesiva tensión entre la institutriz y los niños se une al carácter que ambiguo oscila entre la inocencia y la maldad. La trama aumenta en expectativa cuando los niños preparan la muerte de la mujer para vengar las exigencias de una educación represiva hasta que amanece muerta con "el cuerpo cribado a puñaladas" (190). Aunque el lector se ha preparado para ese instante, se desinstala en la consumación del hecho y duda tanto de la culpabilidad como de la inocencia de los niños.

Por su parte, en "Fantasmas de agosto" la alteración de la realidad se produce en la aceptación de lo fantasmagórico en tiempos contemporáneos: las peripecias de los cuentos de terror se reproducen en un castillo renacentista donde se oían "los galopes de caballos cerreros por las escaleras, los lamentos de las puertas, los gritos felices llamando a Ludovico en los cuartos tenebrosos" (124), que sin mucha credibilidad se imponen y preparan a un desenlace en el que el orden lógico se interrumpe al revitalizar la leyenda y trastocar tiempo y espacio.

Con la relación de estos tres núcleos de cuentos, Gabriel García Márquez entrega nuevas propuestas temáticas y formales que sustentan el progresivo alejamiento del mundo real maravilloso al hacerse partícipe de algunas tendencias actuales en las que la literatura expresa el valor de lo pasajero al condensar, en algunos casos, las condiciones expuestas por Italo Calvino:

la *levedad*, transmitida en el juego existente entre lo lúdico y el humor que como la levitación quita el peso de la vida cotidiana en los cuentos "María dos Prazeres" y "La luz es como el agua". "El avión de la bella durmiente" se sostiene en la narración de lo *esencial* que logra expresar el tiempo detenido en la exactitud del instante. Lo fantástico que brota de lo cotidiano en "El verano feliz de la señora Forbes" y también en "La luz es como el agua" denota la *visibilidad* en la transfiguración. El vínculo verbal dado en la cadena de acontecimientos y el vínculo narrativo en la relación causa-efecto, propio de la *rapidez*, se explicitan en "Diecisiete ingleses envenenados" y en "Me alquilo para soñar".

El peregrinaje de América a Europa manifiesta tanta desolación y desesperanza, como presencia de muerte y deterioro: conocer Europa es confrontar la frialdad de la razón frente a la fascinación que emerge de lo americano. Renunciar a América y a ser americano no es un acto de rebeldía o de liberación sino de negación de las raíces y del destino propio. *Doce cuentos peregrinos* integra, con *El amor en los tiempos del cólera*, *El general en su laberinto* y *Memoria de mis putas tristes* una serie epilodal frente a *El coronel no tiene quien le escriba*, *Cien años de soledad*, *El otoño del patriarca* y *Crónica de una muerte anunciada*. El narrador y cuentista riguroso propone el adiós a un mundo canonizado y el cansancio de los tiempos de la utopía y la maravilla: "Ya no hay princesa que cantar", diríamos con el autor parodiando los versos de Rubén Darío. En tiempos de crisis no hay príncipes que despierten a princesas con un beso de amor, no hay ruelas encantadas, ni lugares felices o paradisiacos, salvo aquellos fantásticos que hacen ver que "la luz es como el agua", sólo son posibles en el espacio utópico de la literatura y del arte.

La fascinación por la literatura de anécdotas en algunos cuentos, determinados rasgos envolven-

8 Recuérdese el gusto por las palabras, los cuentos y el contar, que el autor reconoce desde su infancia en *Vivir para contarla*: "Empecé a inventar cuentos dibujados sin diálogos. Sin embargo, cuando el abuelo me regaló un diccionario me despertó tal curiosidad por las palabras que lo leía como una novela, en orden alfabético y sin entenderlo apenas" (113). "La voracidad con que oía los cuentos me dejaba siempre esperando uno mejor al día siguiente, sobre todo los que tenían que ver con los misterios de la historia sagrada." (113).

tes de estilo y ciertas frases decisivas conducen no sólo a su natural modo de decir, sino a sus referencias, en las que haciendo guiños constantes a autores, a la tradición renacentista y sus madonas, al lenguaje barroco o modernista, a la sutileza piedracielista, a la interacción de mitos clásicos, medievales, románticos sustentando una visión primitiva y moderna en tiempos de decadencia. En pugna con su escritura y sus ficciones, el autor no sólo renueva sus estructuras sino, como afirma Martha Canfield, aprovecha la paradoja, el chiché y la fabulación, a la vez que la autocita, repitiendo temas y reiterando un estilo, fortaleciendo un universo y ratificando sus concepciones literarias.

El placer de contar<sup>9</sup> se contamina con las relaciones que el cronista de la noticia fugaz y el guionista de la imagen y la palabra precisa maneja, adaptándolos a la escritura que se aleja de Macondo lo hiperbólico, y conquista los escenarios y las sensaciones del mundo indeciso de las ciudades y de los hombres marcados por la civilización racionalista y por los tiempos infelices de la historia. Un dejo de nostalgia deja abierto el camino de la certeza ante la realización imposible de los mitos y los arquetipos sagrados en el mundo contemporáneo. “La edificación de un arte popular y nacional” se sustituye por una sensibilidad en la que, citando a Marc Augé, los “espacios del anonimato” se imponen como lugares sin memoria, “medida de la época”, “arquetipo del no lugar”.

Al leer *Vivir para contarla* el lector recapitula. En este tomo de memorias el lector retorna a lo conocido, a textos y conversaciones de un autor que ha dado testimonio de los orígenes y de los procesos de su mundo literario. De ahí que sea un regreso de la ficción a su punto de partida en la realidad familiar, en la que según el epígrafe: “La vida no es la que uno vivió sino la que recuerda y cómo la recuerda”. Ahí está la significación femenina del título: vivir la vida para contarla, retomando una vez más el placer de narrar, “hasta descubrir el milagro de que todo lo que suena es música, incluidos los platos y los cubiertos en el lavadero, siempre que cumplan la ilusión de

indicarnos por dónde va la vida” (541), dice el autor reivindicando el valor de la memoria y los ajustes de ésta en la escritura.

Otros caminos se revelan en su novela corta *Memoria de mis putas tristes* (2004), que podemos considerar una reelaboración ampliada y desde otro enfoque de su cuento “El avión de la Bella Durmiente”, pues existe en ella cierta resemantización de algunos de sus personajes, con quienes logra de nuevo un retorno a escenas, situaciones y sueños contenidos y expresados a lo largo de toda su obra. Como en el cuento mencionado, Yasunari Kawabata es reconocido no sólo en el epígrafe tomado de *La casa de las bellas dormidas*, sino en el sentido que otorga el placer de la contemplación de la belleza esencial. La obra contextualiza en lo más profundo del mundo interior de la vejez, determinado en la figura de un “sabio triste”, periodista, comentarista de música, maestro de latín y de gramática, que el día de sus noventa años quiere regalarse “una noche de amor loco con una adolescente virgen” (9). La búsqueda última del “sabio triste” remite al estudioso Fausto y al mito de la insatisfacción que representa. Éste, cansado de su vida en el gabinete de estudio entra en crisis, lo que Mefistófeles aprovecha para lograr el pacto de la entrega de su alma a cambio de la juventud, permitiéndole vivir con intensidad las sensaciones que ofrece la vida externa, lo que verá realizado hasta sus máximas consecuencias con Margarita, en la primera parte de la obra. Por su parte, en *Memoria de mis putas tristes* se establece un pacto maravilloso con Rosa Cabarcas, testigo de cuitas del sabio, quien recibirá una fuerte dosis de fuerza vital a través de Delgadina, quien le otorga felicidad e ilusión para el último trayecto de su existencia. Enamorarse de la bella que duerme y contemplarla aunque no se produzca el beso que la despierte, dará luz a una llama antes de apagarse en las aguas quietas de la vejez. Una suerte de erotismo sagrado se lleva a cabo como una forma final de redención.

Existe una serie de vasos comunicantes que traen a la memoria situaciones conocidas: el estilo del relato retoma, como en *Crónica de una muerte*

anunciada y en *Del amor y otros demonios*, por ejemplo, la forma autobiográfica. Haciendo evocar otros de sus personajes narrativos, como el de *El coronel no tiene quien le escriba*, podríamos sugerir que el uno en su último estadio de la vejez y el otro en el de su pobreza, están frente a una esperanza desesperanzada. La atmósfera creada sugiere tensión dramática en el personaje que espera frente a la contemplación de la belleza dormida, realidad suficiente cuando hace posible “el placer inverosímil de contemplar el cuerpo de una mujer desnuda sin los apremios del deseo o los estorbos del pudor” (32), sabiendo que “el sexo es el consuelo que uno tiene cuando no le alcanza el amor” (70). Los preparativos amorosos del sabio triste recuerdan también algo de los rituales para el amor del romántico Florentino Ariza: como él escribe textos de amor que despiertan a los enamorados y se venden “en las esquinas de la calle San Blas” (67); así mismo Damiana, quien duró veintidós años llorando y esperando por el nonagenario, refleja una relación análoga a la de Florentino y Fermina Daza antes de su encuentro final, demostrando que lo que impulsa el mundo no son los amores felices sino los contrariados. En esta novela los personajes femeninos contrastan, alternan o se complementan con el modo vital del anciano: él tiene conciencia de su soledad, de los dolores de su vejez, de ser un “lento animal jubilado” (31) que vive para “pedir ilusiones”; Rosa Cabarcas lleva con dignidad su larga condición de prostituta, y la ‘amada ausente’ es una “niña dormida y desamparada” (28), “instruida para el sacrificio”, que yace de medio lado y parece no tener voz. Su nombre, Delgadina, otorgado por el personaje, habla de su delicadeza, de la ternura y del deseo que suscita, de la suavidad del soplo vital que despierta un contemplativo “amor loco”. Ella suscita deseo contenido y cuidado paternal. Los dos están solos en el mundo, como afirma el enamorado escribiendo en un espejo, reflejándose así una situación doble: el uno es a su medida espejo del otro. Ella con el silencio y él con la palabra.

Un escrutinio de obras literarias y musicales se

establece en el relato, entre las cuales destaca diccionarios de todo género, la gramática de Andrés Bello, los *Episodios nacionales* de Benito Pérez Galdós, *La montaña mágica*, *Todos estábamos a la espera*, *El principito*, *Las mil y una noches*, *La lozana andaluza*, los versos de Quevedo, los cuentos de Perrault, *la Historia sagrada*, así como la música que tenue se oye de escena en escena a lo largo de la evocación: Juan Sebastián Bach, Debussy, Chopin, Wagner, Schumann, Mozart, Franck, y los boleros asociados a la vida, en fin, denotando una sensibilidad acompañada por el ritmo interior de un corazón “condenado a morir de buen amor”. De esta manera, el último relato de Gabriel García Márquez sostiene muchos de sus imaginarios y fantasías, y sin las maravillas del mito, del realismo mágico y de la visión utópica, accede con ternura a la realidad del agotamiento y a la aceptación lúcida de una esperanza sólo posible en la fascinación, como en las vivencias de los personajes solos y desamparados de sus obras anteriores.

## 2. Álvaro Mutis: la vida y su fértil miseria

Destacando lucidez, incomunicabilidad, soledad, conciencia de deterioro y relación con la muerte, y sin evadir el erotismo y los “asuntos entrañables”, en su reconocido ensayo “La desesperanza” (1965), Álvaro Mutis subraya algunas de las condiciones que definen al protagonista de sus novelas, poemas y algunos cuentos que muestran la esencia de su mundo poético revelándose, como en el caso de la narrativa del poeta, pintor y narrador Héctor Rojas Herazo, en “absoluto testigo de sí mismo”.

Admirado por muchos, traducido a varios idiomas y merecedor de notables premios en Europa y Norte América, ha creado un ser cosmopolita ligado al trópico, Maqroll, el Gaviero, personaje que no sólo constituye su *alter ego*, sino que en gran medida representa el inconfundible universo que oscila entre la actitud moderna y la posmoderna. Entre héroe arquetípico y dios terrenal, asume la fatalidad con la convicción de que la vida es para vivirla en la diversidad que

9 El personaje se configura paulatinamente de una obra a otra, desde su poesía, como se evidencia en *Summa de Maqroll el Gaviero*, así como su visión de mundo está presente en sus primeros poemas.

ofrece, aceptando lo inesperado (una mujer, una embarcación, una aventura, una travesía, un hotel, unas ruinas) como parte de su ser. El Gaviero narra su experiencia itinerante y lúcida forjada en el conocimiento vital, en el desamparo cósmico y en la más esencial de las soledades.

Martha Canfield, una de las más fervientes estudiosas de su obra, afirma que en la creación de Mutis se revela la necesidad de salvar, aunque sea por un instante, lo deshecho, lo pútrido, lo perecedero. Afirmación que podemos relacionar con la vida misma constada en el fluir de su poesía y de las situaciones y personajes de sus novelas, abocados a ese deseo de permanecer que se consolida en la palabra que inicia "la danza de una fértil miseria". La autora recuerda que en una de sus primeras composiciones, "La creciente" (1945), se encuentra el germen de su mundo poético y narrativo y al mismo tiempo la coexistencia de poesía y prosa: en este poema la fuerza vital se concentra en el agua que turbulenta arrastra deshechos, cosas que fueron y cosas que cambian, lo vivido y lo perdido: troncos, frutos, casas, techos, animales, horror, tensión, vida y muerte entrelazadas. Esa será la intensidad de cada una de las aventuras del personaje nacido en la poesía<sup>9</sup>, que lleva no sólo a hospitales de ultramar en grandes trasatlánticos y en mares y tierras de diversas geografías, sino a inmediatos territorios: cuartos de hotel, cárceles, lugares abandonados, ruinas donde el óxido y el desperdicio muestran el transcurrir del tiempo. Será también una geografía del alma del personaje que en un momento dado se sabe "absoluto testigo de sí mismo", como afirma en "El cañón de Aracuriare" (1984), texto que cerraría el ciclo poético de Maqroll para llevarlo, en siete novelas, al cumplimiento de su saga.

Precedidas por *La Mansión de Araucaima. Relato gótico de tierra caliente* (1973), novela dividida en varias escenas que concentran la visión desde particulares personajes abocados a la desesperanza, las aventuras de Maqroll presentan la forma tradicional del relato (aunque a veces altera la linealidad del discurso como en *La última*

*escala del Tramp Steamer*, 1988, y en ocasiones retoma la fórmula del misterioso hallazgo de unos manuscritos), como en *La nieve del almirante* (1986), *Ilona llega con la lluvia* (1987), *La última escala del Tramp Steamer* (1988), *Un Bel morir* (1989), *Amirbar* (1990), *Abdul Bashur, soñador de navíos* (1991) y *Tríptico de mar y tierra* (1993).

Suma de tradiciones, la narrativa de Mutis está entre lo heroico y lo mítico, lo demoníaco romántico y la visión existencialista. Maqroll, arquetipo del joven eterno y del viajero clásico, vive sujeto a toda clase de desplazamientos y aventuras, y sin embargo se opone al héroe épico, pues no corresponde a quien se lanza a la búsqueda de transformación del mundo, a la necesidad de resarcir el honor o los valores comunitarios; por el contrario, fortalece su propia individualidad y la integridad de sus principios en aras de autonomía y libertad.

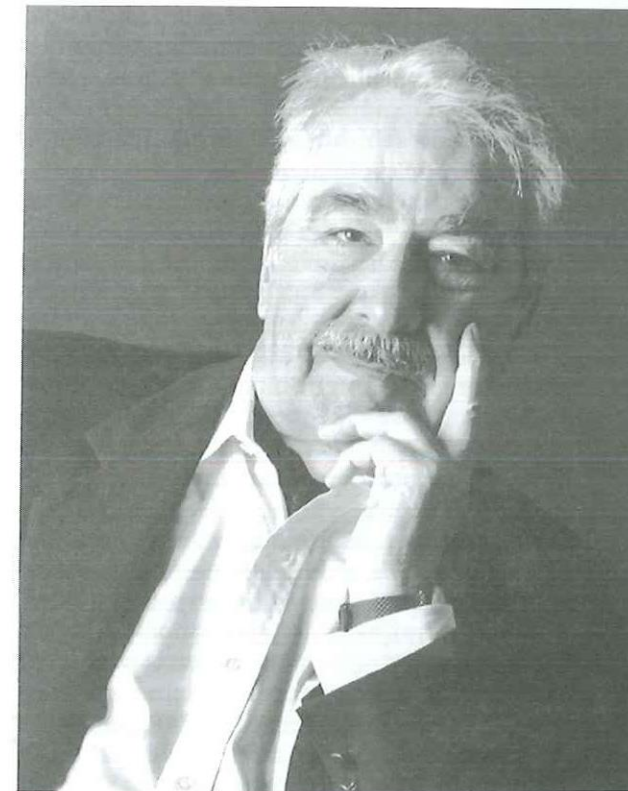
Su literatura ofrece variaciones sobre un mismo tema y las aventuras destacan situaciones del personaje, compañeros de travesía y diversos lugares. Así, por ejemplo, en *La nieve del almirante* el diario escrito por Maqroll narra un viaje sin sentido por aserraderos de la selva, y mientras se desplaza por el Amazonas, alude a la pérdida de las colonias francesas en la India, al enfrentamiento de Borgoñones con Armagnacs, a los piratas ingleses en América, a Napoleón en Santa Helena y a la decadencia y muerte de la cultura europea (fiel al gusto de Mutis por la historia de Francia, Inglaterra y España entre los siglos XV y XIX y tópico reiterado en su obra, relacionado siempre con el 'bel morir'). En *La última escala del Tramp Steamer* se representa una alegoría de viaje, a través de la legendaria figura de una embarcación que alguna vez recorrió mares europeos y americanos. El tópico del 'bel morir' vivido por la embarcación que naufraga, conduce al final adverso de una historia de amor vivida por dos personajes que encarnan mundos inconciliables en *Ilona llega con la lluvia*. Maqroll e Ilona -una triestina de rasgos macedónicos y personaje femenino análogo a la personalidad de Maqroll-, con un común sentido de la aventura y

los valores tradicionales deciden, en una fugaz estadía en Panamá, fundar un burdel de aeromozas. El destino se impone ligado a la presencia de una embarcación anclada en el trópico y se cumple en la muerte del personaje femenino. En *Abdul Bashur, soñador de navíos*, se retoman y combinan las historias anteriores tejidas con el tema de la *muerte bella* ('bel morir', que contrasta con la bella que duerme del Nobel), en una reproducción que demuestra esas variaciones sobre el tema, y a la vez que recordamos el fin de Ilona, leemos la muerte de Abdul cerca a un Tramp Steamer en el epílogo, la que conocíamos por un accidente aéreo en *Un bel morir* y en *Amirbar* cuando buscaba una embarcación ideal.

Como en sus poemas, sus personajes ficticios viven en un mundo en el que las imágenes de la civilización se deterioran; de ahí que la ruina, la devastación y la decadencia estén presentes en sus hospitales, miserables cuartos de hotel, cárceles, burdeles, puertos carcomidos, naves agonizantes. Los modelos culturales del viejo mundo se aproximan a lo americano para encontrar la muerte en el trópico, lugar de la desesperanza o el sopor vital. Hay un contraste entre el territorio moderno y la cultura de viejos ancestros: cada ciudad del viejo continente o del antiguo oriente tiene un halo característico, al igual que cada personaje tiene una esencia iluminadora, pues puertos, villas, ciudades y arquetipos se presentan de manera muy sugestiva; así por ejemplo: Marsella es puerto de la antigua Aquitania romana; Barcelona es una ciudad condal con caminos reales; Cartagena, una villa colonial; Maqroll, ser adulto y experimentado que lleva dentro de sí la potencia vital un joven eterno; Abdul, el levantino por excelencia; Ilona, la vitalidad griega.

La universalidad de Mutis se arraiga en la capacidad de pensamiento proyectado en lo más tradicional de los mitos y los arquetipos, en la más profunda y secreta trascendencia y en el espíritu

de decadencia de la cultura histórica desarrollada en la modernidad. Más cercano a la Europa de la posguerra que a la historia Latinoamericana de los mitos de fundación o las búsquedas de consolidación de expresiones más contemporáneas<sup>10</sup>, su obra refleja el espíritu de una época que acerca a la sensibilidad que la revista *Mito* explorara entre 1955 y 1962. Este poeta que asume la "prosa de la vida", convertido en novelista recibe con sus innumerables premios, entre ellos el Premio Cervantes, no solamente un reconocimiento a su obra, sino a esa actitud quijotesca de quien creando un personaje y un mundo representativos de los elementos del desastre refleja la vida y la consolida en su ruina, a tenor de la palabra clásica.



Álvaro Mutis

<sup>10</sup> Afirma Blas Matamoro que las novelas de Mutis no son americanistas en el sentido estricto del término, sino más bien cosmopolitas. "Lo americano de Maqroll es, justamente, lo que señala la falta de origen". Blas Matamoro. "Maqroll el caballero flotante" (98). *Cuadernos literarios*, año II, N° 4, 2005. Lima: Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Indudablemente, la visión de Álvaro Mutis frente a la de Gabriel García Márquez es diferente, pues participa de paradigmas clásicos que entronca a la decadencia mediante contrastes: un héroe arquetípico, aventurero, encarnación del joven que rehúsa los dictámenes de la normatividad y defiende su libertad de acción desde principios particulares. Tan moderno como tradicional, ese individuo acepta el azar y construye su destino a partir de las ofertas que le entrega la vida, experiencia que en su caso particular no permite rutinas ni monotonías, sino actividad frenética, aventura y misterio. Ella acecha y se impone en lo inesperado del azar, por ejemplo una travesía, una mujer, un negocio, un viaje en ultramar, una embarcación, la intensidad de una aventura por la selva. La vida como experiencia vital y profunda que alberga erotismo y muerte, soledad sin desolación, es aceptada por ese navegante lleno de sabiduría, Maqroll el Gaviero, ojo avizor que en la gavia, como agente narrador cuenta su estar itinerante y lúcido. Forjada en el conocimiento vital, en el desamparo cósmico y en la más esencial de las soledades, el personaje mientras más vive más serena es su actitud ante la vida o la muerte, ante sus propios valores, ante la amistad, la honestidad consigo mismo y la lealtad a sus convicciones, haciendo de su vida una aventura de viaje y una alegoría. Su autor, Álvaro Mutis, se encarga de narrar estas travesías de manera engañosamente convencional.

En cada uno de sus viajes el Gaviero realiza siempre alguna travesía que puede ser reveladora de la experiencia vital y de la conciencia poética, las que entre sí apuntan más que a un mundo físico a un universo moral, como reconoció en su momento Octavio Paz. De ahí que cada viaje sea una peregrinación del acontecer humano y del ser del poeta, siempre en proceso de búsqueda de conocimiento, de sabiduría y de infatigable depuración espiritual. "Maqroll es vagabundo, pero providencialista: confía en que hay un orden oculto en las cosas que hará de su deriva un

itinerario. No un viaje prefijado, con puntos de partida o de llegada, sino la revelación, paciente y crédula, de un camino se que borra al trazarse", dice Blas Matamoro, quien lo reconoce como "un aparente anarquista del mar" que ve en él "un espejo de la vida humana", y al dejar fluir también al escritor, al cronista, "convierte tanto revuelo efímero en saga perdurable"<sup>11</sup>.

El viajero Maqroll vive su epopeya íntima. En su itinerario se desenvuelve en medio de seres marginales: prostitutas, bandidos, traficantes y truhanes; en burdeles, embarcaciones míseras, territorios abandonados y remotos, y con ninguno de los seres opuestos con quienes se relaciona y en ninguno de los espacios a los que arriba deja de ser idéntico a sí mismo, aunque no tenga el interés del héroe mítico, interés de ser un personaje ejemplar que cumpla alguna hazaña, pues no aspira a que se le inmortalice en la leyenda, no cree en los valores de la civilización, ni espera nada más allá del ser humano que la de su propia autonomía y autenticidad. En ese sentido es un ser consciente de su individualidad y potencialidad. Tiene, como afirma Lefort en *Cuadernos Literarios. Un Bel vivir. Homenaje a Álvaro Mutis*: "la serenidad de los vencidos conscientes de que la derrota es el aguijón de toda creación y de toda búsqueda metafísica, y seduce por la amenidad de ese desapego tan suyo" (Lefort, 89).

Sin evidentes atrevimientos narrativos estructurales, Mutis prefiere la forma lineal que en ocasiones alterna con relatos secretos dentro de un mismo texto, como el motivo del "mensaje hallado en una botella", análogo al del manuscrito encontrado en un anticuario, en un cofre o en libro que, por ejemplo, en *La última escala del Tramp Steamer* permite relaciones analógicas entre vida y literatura desde lo misterioso y trascendental, lo que contrasta con la cotidiana realidad del personaje sujeto a las contingencias que la vida ofrece. La estrategia, reconocida en las novelas de viajes y de aventuras tan caras en la narrativa de los románticos, adquiere hondo sentido de sugerencia

y determina cierta concepción solemne y sagrada. El retorno a esa forma narrativa y a esa posibilidad de duplicar el relato desde el presente de un personaje y el pasado de un texto encontrado o escrito por otro se articula y concentra al enmarcarlos, exigiendo del lector atención a la duplicación lograda. Las coordenadas de la ficción pueden revelar la perplejidad de lo vital en esa duplicidad, en ese hecho que parece repetirse como una de las formas de la identidad o del doble. Es quizá esto mismo lo que determina que las aventuras de Maqroll propongan una corriente de variaciones sobre un mismo tema, en una especie de texto narrado y ampliado ante un espejo. En breves palabras, las variaciones forman la saga del personaje en la que él y otros constituyen representaciones simbólicas.

Analizando, por ejemplo, a *Tramp Steamer* como personaje, puede verse una analogía del ser representada por alguien que reconoce en el encuentro misterioso de una embarcación su agonía en un lejano horizonte marítimo. Semejante a un manuscrito y a la vez contenido en una historia que otro recuerda, *Tramp Steamer* es algo más que una embarcación: es un relato especular, una fina alegoría del doble, un espejo del ser que ha transitado y yace en las orillas del mar emitiendo su último respiro. En otros casos, el narrador de Mutis, heredero de aquel que conoce las historias vividas y contadas por el personaje, asume una voz cargada de sugerencias, desplazamientos visuales y actitudes que generan expectativas frente a los hechos que podrían desarrollarse, tal como podríamos encontrar en *La Mansión de Araucaíma. Relato gótico de tierra caliente*, cercana en su tono a la prosa policíaca y la narrativa gótica, dada la dosis de misterio y tensión dramática generada. Desde el comienzo el lector entiende que está leyendo un "relato gótico", paradójicamente acontecido en tierra caliente. En ésta como en las novelas posteriores, priman relatos de conciencia ética y estética y el lector participa de manera activa en los hechos narrados, no lejanos a la poética de la *desesperanza*, donde se imponen la ironía, el erotismo, el vacío, el absurdo, la desolación y sobre todo la lucidez.

Cuando afirmamos que su obra en poesía, cuento, novela y ensayo es suma de tradiciones, reconocemos que está entre lo clásico-heróico y arquetípico y la aventura del personaje moderno arrojado al sinsentido que desde el individuo contemporáneo se debate entre lo demoníaco romántico, el absurdo del existencialismo y la lucidez frente a lo azaroso que perviven en el presente. Maqroll, encarna al viajero infatigable cuya energía y fuerza juvenil le permiten vivir la aventura vital, dispuesta a desplazamientos y sensaciones que otros seres y lugares pueden prodigarle. Este carácter heroico está en pugna con su contrario: antiheróico, caído y degradado como el personaje de novela moderna, se lanza a experiencias que pueden ser banales, pues no tiene motivaciones de conquista, transformación o representación de valores comunitarios, sino, por el contrario, de la individualidad de sus convicciones en la que prima la respuesta al azar. Es el personaje que emerge de lo ruinoso y degradante de la existencia. La saga está en la aventura de conservar la integridad de sus principios y proponer un nuevo humanismo. El humanismo occidental cifrado en la fe en el hombre, en su ser y en su capacidad para responder por sus actos, se realiza entre la geografía nórdica y la americana (el trópico), las analogías y vínculos con la historia europea y la identidad del ser como entidad más universal.

Como la vida, la palabra, "fértil miseria", ofrece y acepta el tránsito por la historia. En gran parte de su obra los mundos y personajes de ficción constatan la decadencia de la vida y la civilización en las ruinas y la devastación permanentes; de ahí esa relación con lugares determinados: hospitales de ultramar, miserables cuartos de hotel, burdeles y casas de placer, naves agonizantes, cárceles, hangares y puertos carcomidos, resonancia del viejo mundo y del mundo americano en el que el sopor del trópico, lugar de la desesperanza, encarnan la abulia, la interdicción y la muerte.

El Nobel y Mutis han conquistado la comarca y han alcanzado el mundo tanto por el reconocimiento de sus obras en el exterior como por los planteamientos de su universo. García Márquez conserva su cercanía con lo nacional y americano,

11 Véanse los diversos artículos sobre la obra del autor en: *Cuadernos Literarios. Un bel vivir. Homenaje a Álvaro Mutis*. Año II, N° 4, 2005. Lima: Universidad Católica Sedes Sapientiae. Fondo Editorial UCSS.

desde dimensiones universales que van más allá de sus escenarios y de sus temas. Si bien Mutis penetra un cosmos tropical, sale de éste y de lo latinoamericano como quien abandona la comarca para reconocer el mundo en la tradición, la cultura y la historia consolidados en el pensamiento de un individuo atemporal y universal, actual y decadente.

En su *Antología crítica del cuento hispanoamericano*, a manera de cierre José Miguel Oviedo incluye "Cocora", reconociéndolo como cuento autónomo y afirmando que el autor no sólo tiene una producción narrativa muy tardía y "desfasada de su generación, sino de los estilos predominantes ahora" (Oviedo, 283), y que muchos de sus estudiosos lo señalan, "para sorpresa suya", como "uno de los representantes de la 'postmodernidad'" (283). Coincidimos con el crítico peruano cuando afirma que la atmósfera de los relatos de Mutis y "la morbidez gótica" evocan "los grabados de Doré para *The Rime of the Ancient Mariner* de Coleridge, aunque consideramos que la relación no sólo estaría con los grabados sino con el mismo texto del poeta inglés, en esa visión demoníaca de la creación literaria frente a una existencia desesperanzada, donde la palabra es lo único que queda de "la fértil miseria" que es la vida.

### 3. Héctor Rojas Herazo: la majestuosa podredumbre

El caso de Héctor Rojas Herazo puede reconocerse en relación y a distancia de García Márquez y Álvaro Mutis. Cuando en su poema "Segunda resurrección de Agustín Lara" la voz poética afirma; "De manera que al fin la palabra fue dicha/ y la ignominia purificada, estamos ante corolarios semejantes a los de Mutis. "Donde no hay ruinas no estoy cómodo. La ruina es el saldo de la vida, de lo que se ha padecido y usado"<sup>12</sup>, afirmó reiteradamente el poeta, narrador y pintor Héctor Rojas Herazo con su habitual conciencia ante la vida, el hombre y la obra de arte circunscritos en la historia de la crisis moderna. La ruina, ese

testimonio del transcurrir, encierra el paso del tiempo acompañado por el deterioro, el abandono, la soledad, el desarraigo y las más profundas miserias. Gracias a la memoria ese proceso de la condición vital se consigna y exorciza mediante el artificio de la palabra, el color, la forma, la música, el sonido o el silencio.

Hundirse en la obra de Rojas Herazo es penetrar en el caótico laberinto de la experiencia vital cuya máxima expresión está en la metáfora del deterioro y en la afirmación de ausencia del paraíso, testimonios del ser en el tiempo. Desde el punto de vista de la existencia esta metáfora confirma, como diría René Girard, que "dios siempre acaba de ocultarse, sembrando las ruinas tras de sí"; y en ese ocultamiento su hijo, huérfano y solitario, inocente y culpable, es lanzado al vacío como Caín abandonado y condenado al absurdo, al desprendimiento del sentido y a la pregunta sin respuesta.

Esta concepción de mundo activa los resortes del ser condenado a vivir en la contradicción, pues busca en la memoria el paraíso y alimenta su experiencia cotidiana en el derrumbe y el apocalipsis: refugiado en el mito de las diosas madres encuentra la casa de la infancia y su patio; el pueblo ancestral y sus aromas; la madre-abuela y su regazo. Anclado en el presente, evidencia la multiplicación del desarraigo en la ciudad que como laberinto y caverna atrae y repele; percibe el lugar de los comienzos como paraíso perdido que deja abandono y soledad, culpa y miedo, odio e ignominia, devastación, escombros, ruina, agonía y muerte. Pasado y presente son pues, en este caso, experiencia viva del dolor y del desarraigo; de la locura y la cordura; del desgarramiento y el desgaste; de la plenitud y el agotamiento; de la indagación permanente y del vacío y al mismo tiempo de la plenitud ante el tránsito de la existencia.

La dinámica expresiva entraña el más hondo contenido de la desesperanza que lúcida revela la condición humana y la búsqueda de purificación del dolor. Estamos frente a la fuente de la desesperanza que Álvaro Mutis definió a partir de

la aventura vital, en la que la conciencia debe estar marcada por el presente de quien no espera nada, pues no existe la posibilidad de una trascendencia redentora ajena a la vida misma y al individuo que realiza su tránsito por la vida; la que se vive profundamente y puede confundirse con indiferencia o locura, soledad, incomunicabilidad e incomunicación. Estamos también ante la actitud desesperanzada que se cuele por las páginas de las ficciones de Gabriel García Márquez, en la que la única posibilidad sobre la tierra es la del gozo lúdico, paradójicamente vivido en el universo donde todo es posible, menos la felicidad. También en la misma matriz de esa visión de mundo acompañan autores latinoamericanos como Juan Carlos Onetti -uno de los narradores que por la profundidad de sus personajes y la intensidad de sus solitarias vidas interiores, gozó de gran reconocimiento por nuestro autor-, y José Donoso -para quien la literatura expresa la vida en crisis y el largo trasegar de un hombre signado y en muchas ocasiones pontífice de la desesperación, víctima de lo residual y en constante desamparo-.

Las diversas formas expresivas utilizadas por Héctor Rojas Herazo emergen vívidas, como manifestaciones de esa actitud vital y desde un doble lenguaje: el de las palabras que se plasman en sus ficciones y en sus piezas poéticas, o el de los colores que al trazarse en el lienzo, realizando un exorcismo con el cual intenta comunicar lo incomunicable. Así se constata en el proceso narrativo que desde 1962 hasta la fecha de su muerte (2002) alimentó su mundo creativo, y cuyos antecedentes y constantes permanecen en la fuerza expresionista de su pintura y de su creación poética. Mientras en Mutis la desesperanza se vitaliza en la aventura de un personaje que responde a diversas categorías de un arquetipo lanzado al azar moderno y dispuesto a vivir el gozo vital antes que su más honda tristeza, o en García Márquez el absurdo y la soledad "del castillo de la desgracia", como diría en uno de sus *Doce cuentos*

*peregrinos*, se camufla en lo real y lo mágico-mítico y maravilloso, en Juan Carlos Onetti, en José Donoso y en Héctor Rojas Herazo la galería de personajes tensos entre realidad y locura, y habitantes de un mundo desgastado por el paso del tiempo y la ruindad de la vida, enfrentan el derrumbe y la muerte exhibiéndolas en su ser histórico y en el pasar de la existencia, preguntando constantemente por "la quejumbre del planeta".

De honda estirpe existencialista, su obra se abre camino entre los lectores que han visto en ella la confluencia de lo demoníaco y la lucha con el ángel; la estética de lo feo entrelazada al barroco, el romanticismo, el simbolismo y las vanguardias en franca tensión con lo sublime; el dinamismo entre el poema y el pensamiento moderno y una escritura contemporánea que sabe explorar el lado oscuro de las cosas, dotar de poesía los objetos y dar movimiento a las estructuras que, como la vida, no responden a lo unitario sino a lo fragmentado. En sus obras se asiste al encuentro con la soledad esencial del hombre que constata la pérdida de la inocencia, el derrumbe y la ruina. De ahí que el espacio vacío se arraigue en un patio, en una casa, en el pueblo de nombre Cedrón y concentre en la interioridad de sus personajes permanentes o transitorios, en la condición humana errante y errática, paradójicamente aferrada a la tierra donde se vive la condena o la lucha por la existencia.

Al retomar los avances de algunos de sus estudiosos, lectores y espectadores, cabe reconocer la diversidad de acercamientos y de voces que desde la intuición poética, la crítica, el análisis y la observación artística han sentido su llamado y reconocen sus aportes. En un texto escrito en 1969, leído en Cartagena en 1985 y publicado en 1994<sup>13</sup>, lúcidamente el poeta Gustavo Ibarra Merlano afirmó, refiriéndose a la novela *En diciembre llega el arzobispo* (1967), que en su obra se asciende o desciende a la intimidad, pues en

12 Henry Luque Muñoz. "Héctor Rojas Herazo: enviado de lo invisible". *Gaceta*, N° 29, Colcultura. Bogotá, agosto de 1995, p. 38.

13 Jorge García Usta (Comp). *Visitas al patio de Celia*, Medellín, Editorial Lealón, 1994. En esta compilación de textos sobre la obra de Rojas Herazo se incluyen artículos de autores nacionales y extranjeros, entre los que incluimos algunas apreciaciones, tales como las de Gustavo Ibarra Merlano, Juan Manuel Roca, Ben Heller, Seymour Menton Juan C. Curutchet, Luis Rosales, Blas Matamoros, Ramón Freixas y Cristóbal Sarrias, entre otros.

ella se ve el espíritu, “el alma a través de su indumento sanguíneo y viceversa” (García Usta, 118); y en el mismo texto, al analizar la temporalidad y la intimidad, destacó “el espléndido durar del alma, más allá de la muerte” (García Usta, 121).

A propósito del poemario Rostro en la soledad (1951), Gabriel García Márquez se refirió al autor como “un animal de pelea” y advirtió que la vitalidad de su escritura deja en el lector “la sensación de haber masticado escombros, de haber visto derrotar ante nuestros propios ojos las fuerzas que se hicieron adversas al hombre con el pecado original” (García Usta, 11). Y en 1950, al referirse a la decadencia de la poesía colombiana, reconoció en el poeta “un puntal indispensable” para la recuperación de ésta, “en la línea del hombre, (...) única posible para encontrar, otra vez, el rumbo perdido del paraíso” (10). Treinta y cinco años más tarde, Fernando Charrá Lara confirma “un torrente vital” en la poesía de Rojas Herazo, “arbitraria, dura y sorpresiva como la vida misma” (García Usta, 22). Jorge García Usta, quien hace uno de los estudios más completos sobre el trabajo poético de nuestro autor, en 1988 resaltó la filosofía personal que irrumpe en la obra, la presencia del destino individual (que entendemos vinculado al existencialismo), en un entorno social y geográfico, agregando además las relaciones con Neruda y Whitman, así como el carácter renovador y el ímpetu de la palabra que descifra la realidad (García Usta, 34-48). En el prólogo a la antología Tambor en la sombra (título de clara resonancia rojasheraciana), reconociendo las afirmaciones del autor, el poeta Luque Muñoz lo relaciona con las tradiciones rusa y norteamericana en las figuras de

León Tolstói, en el primer caso, y de William Faulkner y Thomas Wolfe en el segundo; así mismo vincula su intensidad humana con Víctor Hugo, y entre los latinoamericanos, además de Neruda, resalta sus relaciones con Gabriela Mistral, destacando en su poesía “la certeza del sufrimiento como experiencia vital y como método para comprender al hombre”; y al destacar el léxico, el ritmo, el escenario de violencia donde el poeta invoca, como en la Biblia el consuelo para el hombre, subraya “el peso de los sentidos” que en verso y en prosa “dan cuenta de su sostenida osadía barroca” (Luque Muñoz, 1996:6).

Los acercamientos a la narrativa no van muy lejos de las anteriores apreciaciones y en muchos casos el oficio del crítico es más analítico: algunos lo relacionan con el boom latinoamericano por su carácter reestructurador, por el dinamismo entre lo rural y lo urbano que apunta a la identidad nacional y americana en búsqueda de un nuevo lenguaje, por la confluencia entre la oralidad y la escritura y por las relaciones de la historia nacional con los temas de nuestra América. Otros afirman que es necesario reconocer sus aportes al imaginario y el lenguaje barroco y a la narrativa de la memoria, así como hay quienes insisten en sus temas como antecesores de la narrativa de Gabriel García Márquez<sup>14</sup> y otros ven su participación, especialmente con su última novela, *Celia se pudre*, en las tendencias de la postmodernidad, gracias al carácter fragmentario de su mundo, sus personajes y sus estructuras narrativas<sup>15</sup>.

En 1994, Juan Manuel Roca afirma que la novela *Respirando el verano* “abrió caminos de exploración en la narrativa colombiana” (García Usta, 54) y reconoce en ella el origen de una saga familiar y

del Caribe que desemboca en *Celia se pudre* (53-54). El crítico norteamericano Seymour Menton señala los antecedentes y sobre todo las fuentes de *Cien años de soledad* en la primera novela de Rojas Herazo, al mostrar los rasgos comunes entre Celia y Úrsula, Macondo y Cedrón, la saga familiar en una y otra, la presencia de la guerra de los mil días y la vivencia del deterioro hecha cuerpo en las figuras matriarcales; y enfatizando en los efectos del lenguaje acumulativo destaca las constantes del tiempo, las enumeraciones y las estrategias narrativas que les son comunes (García Usta, 74-81).



Héctor Rojas Herazo.

En 1982 el crítico argentino Blas Matamoro se refirió a la segunda novela de Rojas Herazo como una epopeya colombiana en la que se evidencia la muerte de Dios en un pueblo acorralado por el odio y el miedo y la espera de alguien que llegará sin dejar huella (García Usta, 134-137). Seis años atrás, en 1976, el narrador vallecaucano Gustavo

Álvarez Gardeazábal la había reconocido como una novela en la que sin perderse la ambientación regional, la radiografía social, la crítica de la época y el tono poético, hurga en “las entrañas de la noción popular y de la tradición oral con el recuerdo de los episodios históricos” (García Usta, 18) y lamenta que ésta, a pesar de ocupar un destacado lugar en el Premio de Novela Esso en 1967, no fue debidamente valorada “ni clasificada como la cabeza de apertura de un modo de novelar característico de la época” (García Usta, 17), pues no sólo sufrió el eclipse de *Cien años de soledad* sino se le “aplicó una cortina de silencio”. Sin embargo, el poeta español Luis Rosales, afirma que su éxito traspasó las fronteras y en diciembre de 1972 fue traducida al alemán y posteriormente publicada en una importante editorial madrileña. De ella destaca su carácter experimental, “el arranque de lo humano”, el miedo como tejido que constituye al hombre: “un miedo visceral, paralizante que enlaza y organiza el mundo novelesco y afecta por igual a la conducta de los personajes y a la vida del pueblo” (García Usta, 90). Y apelando a las sensaciones, de la misma manera que Ben A. Heller, quien se refirió a *Respirando el verano*, como un texto marginal y marginado en el que reinan los olores sustentados en los sentimientos y deseos cuya búsqueda de expresión radica en la palabra, centro del mundo (García Usta, 64), y “guían al animal mudo y emocionado dentro de cada uno” donde está “la ruina inevitable de lo visible” (64-65), el poeta español reitera que *En noviembre llega el Arzobispo* el lenguaje llega por el sentido del olfato: “son palabras que huelen, palabras con raíces, y se mueven apenas las miramos, un poco nada más, lo suficiente para que se desprenda tierra de ellas. Me atrevería a decir que en el olor comienza su comunicación con los lectores, y hay que entenderlas sensorialmente” (García Usta, 95).

En la escritura de Rojas Herazo la fuerza de su capacidad pictórica y decorativa ligada a la vitalidad metafórica contrasta con la agonía y el deterioro. El poeta y novelista español Caballero Bonald, lector de su poesía y su prosa y espectador de su pintura, reconoce en su literatura el rango de

14 Juan Carlos Curutchet, al referirse a la marginalidad de *En noviembre llega el Arzobispo*, no solamente destaca el éxito arrollador de *Cien años de soledad*, aparecida en el mismo año, sino los rasgos comunes, “característicos de la novela hispanoamericana tradicional: violencia política y sexual, explotación imperialista, variaciones infinitas sobre los temas de la sujeción y el atropello”. El crítico reconoce a su vez algunas diferencias, tales como los recursos del *Nouveau Roman* aprovechados por el Nobel y el carácter costumbrista por Rojas Herazo, ordenado con una exhaustiva visión de profundidad y de entrecruzamiento de perspectivas que mostrar la realidad como un caos. Véase del autor: “Al margen de una novela de Rojas Herazo”. García Usta, Jorge. op. cit. 82-88. También sobre el tema véase Seymour Menton: *La novela colombiana. Planetas y Satélites*. Bogotá, Plaza y Janés, 1978.

15 Brushwood considera la segunda novela de Rojas Herazo participante de los primeros años del boom y la fragmentación extrema como uno de los posibles rasgos de la novela postmoderna, relaciona a *Celia se pudre* en esta tendencia, al desplegarse en los matices de la indefinición, y la combinación popular-culto.

la plástica, el “meticuloso 'placer de formas', (...) el traspaso de la experiencia vivida a la experiencia escrita”, la maestría en la adjetivación, en “el acarreo de imágenes, en la fusión de la fantasía con la vida cotidiana” (García, Usta, 132-133), en los colores, olores, sabores, ruidos, “tonos de voz y sombras que, por ser tan plenamente de una tierra determinada, son de cualquier rincón del mundo”. Y al concentrarse en su segunda novela imagina a Faulkner que “hubiese pasado una temporada en el trópico” o a Valle-Inclán metido en esperpénticas aventuras por el río Magdalena en esa escritura-pintura de los “parciales frescos que forman ese gran retablo de la novela” con su mundo “sombrió y melancólico, a veces siniestro y degradado, a veces perdido entre las penumbras humanas de los mansos de corazón y de los tiranos de oficio” (133).

Las lecturas a *Celia se pudre* concuerdan con lo anterior: Blanca Inés Gómez, por ejemplo, sigue el proceso de su espacio íntimo en Cedrón en la interioridad de Celia y su memoria y en la confusión de un nieto que reconstruye la historia cuya acción se desata entre lo oral, los mitos y la realidad cotidiana, reflejados constantemente en el mural del arte pictórico y en el de la palabra (Giraldo, 1995: 45-59). Esta novela totaliza su mundo literario y contiene por igual elementos de sus poemas, novelas y ensayos anteriores, dice Alfonso Cárdenas, pues en su condición sincrética no sólo retoma el universo previamente narrado, reflexionado y cantado, sino apresa toda la experiencia del hombre contemporáneo, ese hombre que, como en Juan Carlos Onetti, es un “excluido, a quien no le ocurre nada, héroe intrascendente, especie de 'chorizo sentimental” (Giraldo, 1994: 139). El crítico español Ramón Freixas, relacionándola con *Cien años de soledad*, afirma que ambas tienen en común “la prosa arquetípica como una sinfonía barroca de arrebatados tonos líricos: el pasado como fuente inagotable que nutre/ influye el presente y un pueblo/ ancestros que devienen míticos y permanentemente reconstruidos por mediación de la memoria; el continuado empleo de la alegoría; la contumaz crítica del poder en todas sus manifestaciones, desde las más concretas hasta las

más abstractas” (García Usta, 140) y, en el caso de la novela de Rojas Herazo, destaca el lenguaje del orfebre que otorga poder a la palabra que se hace protagonista. Y coincidiendo con otros críticos que ven relación entre lo narrativo y lo pictórico en las descripciones y narraciones de Rojas Herazo, Álvaro Pineda Botero considera el carácter barroco de su última novela y la analiza como “una galería de cuadros de diversos tamaños, dentro de los cuales, a veces, aparecen otros cuadros” en los que se hace presente la técnica del pintor que se vuelca sobre su lienzo hasta construir el universo a través de la imagen de la vida, haciendo “sincronismo o anacronismo con los elementos del pasado y presente ignorando décadas intermedias” (Pineda Botero, 42).

De lo anterior concluimos que los acercamientos a la obra de Rojas Herazo señalan perspectivas, pues como obra abierta resiste la lectura desde sus contenidos o sus formas estructurales: según la dimensión poética, plástica y la fuerza apelativa de las sensaciones; la oralidad y la escritura; la visión existencialista que percibe la vivencia del hombre ante el mundo, la agonía del universo abandonado por los dioses y la espera infructuosa de alguien anunciado que cuando llega produce sensación de farsa y absurdo.

La diversidad estructural vigente en la narrativa de Rojas Herazo, planteada desde su primera novela, con énfasis en la segunda y mayor intensidad en la tercera, debe dar lugar a análisis minuciosos que demuestren el valor de lo fragmentario y experimental regodeado en la forma, en la orfebrería y artesanía de la palabra y en el placer de la adjetivación, de tal manera que aporten a la expresión caleidoscópica que va de una interioridad a otra y a un entrecruce de voces o de experiencias vitales capaces de hacer explícito el caos de la existencia, la problemática del mundo contemporáneo y la exploración en el lenguaje que, como el individuo, se hace trizas, se revisa y se reconstruye, mediante una escritura que dinamiza la temporalidad en un pasado sumergido en el presente y en pugna por la aclaración del sentido.

Reconociendo que “lo que de veras sentimos no es siempre comunicable”, Rojas Herazo afirma en

*Respirando el verano* que “las palabras no sirven sino para enturbiar y envilecer lo que sentimos”. Postura que lo diferencia de Álvaro Mutis, para quien la palabra consigna el misterio y el deterioro, mientras para Rojas Herazo se sitúa entre el envilecimiento y el exorcismo.

Desde su primera novela el autor toma partido y se asume consciente de la palabra que considera necesaria, aunque limitada ante la dinámica de la vida que de la exterioridad se vuelca a lo más íntimo y de lo profundo irrumpe hacia afuera. Sus personajes la buscan y sin embargo se reconocen en el silencio, como si la mordaza fuera la condición de una existencia que se niega a ser expresada en su totalidad. Palabra y silencio interactúan en ese lugar donde se vive por igual la inocencia y la culpa de existir; esa culpa de haber nacido y la responsabilidad de continuar siendo, recreada de principio a fin en el proceso de sus ficciones.

La voz del narrador urbano que desde el laberinto de su ser y el de la ciudad caótica emerge en *Celia se pudre*, afirma que desde tiempos inmemoriales se ha cometido la monstruosa falta de nacer, de haber sido larva “en los testículos de un padre, que también venía de su padre, que también venía de otro loco entre la misma torrencera de madres y pañuelos y trapos menstruales y primos con abuelos y sortijas” (450), alimentándose como un “zángano miserable con los desperdicios de la colmena o del paraíso, para después salir a la luz (...) sin saber en absoluto por qué, ni para qué” (450). De esa constancia queda la “sangro-nervo-grasoso-aterrada culpa” de ser culpable e inocente.

El paradójico sentimiento de culpa-inocente instalado en la aventura novelesca se ratifica en la reiterada idea de que todos somos nuestros propios enemigos, como dice una de las voces de *En noviembre llega el Arzobispo*, mientras se pasa la vida acumulando la pesadilla del odio y el horror y siguen abriéndose y cerrándose las puertas y los hombres siguen naciendo y se sucede interminablemente “un llanto triste, monótono, colectivo” (342) que, en *Respirando el verano* manifiesta que ninguna palabra de consuelo podrá llegar a la

insondable amargura de quienes con desasosiego se preguntan: “¿Para qué nos traes, Dios mío?, dime qué quieres de nosotros” (148). Semejante a la angustia de la voz que, para-fraseando el calvario de Cristo exclama en *Celia se pudre*: “No me abandones, hijo y padre mío.[...] Y aparta de mí -íoyeme, Dios mío, óyeme en el centro de tu hastiada omnipotencia, óyeme!- este cáliz!” (220). Y enfáticamente ironizada al revertirla a Dios y afirmar que su obra le quedó inconclusa, pues Él al olvidarse de terminar su creación reconoce su propia insatisfacción afirma: “ya no me gusta nada esta creación que he creado, no sé, le he cogido fastidio” (779).

La ratificación de la crisis ante la existencia se expresa en afirmaciones y preguntas desesperanzadas, críticas y rabiosas entre una y otra novela, tiene su arraigo en una evidente concepción del mundo, en la conciencia de la época y su sensibilidad y en la realidad histórica que en nuestro país revela la violencia ancestral definida en la continua reiteración de la guerra de los mil días. La guerra, que “siempre será entre hermanos” (756), es devastadora, fomenta ruina y deterioro y corroe las entrañas hasta albergar agonía y putrefacción. Sin embargo, aunque esta referencia pertenece a nuestra historia doméstica y nacional, la universalización del referente se logra con la vivencia profunda de los personajes que logran salir de su entorno y transmiten una interioridad coherente con la del hombre en crisis ante un mundo semejante.

Haciendo un periplo por sus tres novelas se percibe que en la primera novela, *Respirando el verano*, se respira el verano que trae consigo olor a almendro y vida, así como a polvo y desamparo. Al respirar la totalidad del lugar se vive el presente con todo el pasado acumulado. Éste a su vez retorna en la memoria que persiste al definir el origen en el momento en que Celia, la diosa-madre, llega a Cedrón para nunca más salir, se instala en la casa que, como centro del mundo, se levanta con su patio, a su vez centro de la casa, del pueblo y de Celia, para vivir el transcurrir del tiempo que regresa con la respiración. Celia, fundadora, principio y fin, es presencia arquetípica y a pesar

de ello confirmación del deterioro. Con ella nace y muere la Casa y con ella se sostiene la historia del pueblo-familia que ha de desplazarse al laberinto de la urbe. Celia respira como la casa, el patio, el pueblo, la historia y la vida que fluye sin futuro.

En la segunda novela, *En noviembre llega el arzobispo*, Celia permanece casi de manera fantasmal, mientras el pueblo agobiado por el temor y el odio que despierta la figura del poder agoniza con su verdugo. El anuncio de la llegada del Arzobispo trae expectativa pero, como en la espera de Godot, esta visita no resuelve ninguna penuria, aunque simbólicamente puede liberar al pueblo, pues coincide con la muerte del gamonal, ese ser débil que escondió su fragilidad en el dominio de su poderío y no fue capaz de dejar un hijo para su defensa y en medio de su muerte estaría “pidiendo perdón por haber vivido” (350).

Celia también se deteriora, agoniza, se pudre, muere y sólo es redimida en la palabra poética y literaria que le permite seguir, permanecer, continuar. Ella es palabra y pensamiento que dan existencia. Ella *ha vivido* y su palabra lo testimonia. Su nombrar es acción en el tiempo: Casa, jardín o patio, historia y madre. Así lo afirma, desde su muerte, en la hegemonía de la última y totalizadora novela:

“Porque digo casa y veo mis macetas de llantén y mi escaparate tan lindo, con su niña preñada por el mohán bajo el gran sombrero de rosas, mirándome, cantando mientras lo abro.

Y pienso casa y siento aroma de yerba cortada en el patio o bledo regado con orín de bacinilla y gato goloso mimosobándose las piernas y brisa con olores entre naranjos. Y mis hijos, ¡tan lejos de mí misma!” (215).

Al decir *casa*, no sólo desde la voz de Celia sino desde la memoria del pueblo como personaje colectivo y como espacio representado en Cedrón, se dice patria, cultura, literatura, palabra y vida: así se integra lo telúrico, el folclor y su carnaval, las creencias y costumbres, las leyes, la vida cotidiana; la historia y su cadena de pesadumbre marcada

por la guerra, por la violencia de la invasión y la muerte, por la agresión constante del gamonal y quienes representan el poder; por la presencia de las figuras heroicas y de los próceres cuestionados, por el himno y la bandera, la música, la literatura, las frases célebres y las lecturas; las fotografías que se encargan de detener la porción del tiempo y de la historia y suscitar la evocación múltiple alrededor de ellas; y los espacios recorridos en una ciudad inhóspita que con el transcurso de los años pierde su identidad y sentido, la transforman en urbe desoladora, en “organismo compacto, hecho de convulsión y esperanza, de estertores”, pero también en materia “musical y pudriente” como la vida misma de los hombres con sus almas angustiadas.

En lo más íntimo urbe y provincia convocan lo más esencial del hombre arraigado y desarraigado: el pasado reclama su memoria fundacional, la infancia, el germen de la existencia, el espacio sagrado de los comienzos. El presente exige conciencia lúcida ante el laberinto y el caos, la fragmentación y la crisis, la soledad y la angustia. En el pueblo crecen los recuerdos y se reducen los lugares y en la ciudad crece la angustia y se oye el quejido y la agonía del tiempo que pasa. Unos y otros forman parte del mural contenido en la última novela, que como en un fresco del Bosco recrea la vida en todas sus partes con intensa expresividad, denotando, que ella es el triunfo de la imaginación. Su contraste estaría en las fotografías que, como conciencia del pasado son constatación del tiempo detenido, aquel que fue y solo puede ser activado por la memoria y la imaginación exploradora. Si la palabra es insuficiente llega la pintura a armonizar con ella y se acompaña de la sugerencia del silencio.

En Celia se pudre se perciben los cambios de la vida, el deterioro y la podredumbre se ven reflejados en el mural pintado por Emú en las paredes de la iglesia, así como se reiteran episodios y alusiones de las novelas anteriores, contribuyendo a la visión de totalidad. Evidentemente se

aspira a un diálogo con el ser en el tiempo y en el espacio. De ahí la correspondencia entre mito y realidad, oralidad y escritura, cordura y locura, vida y arte, felicidad e infelicidad, sueño y pesadilla, espacio interno y espacio externo, etc., que confluyen en Lura, el personaje alegórico encarnado en la figura de un barco, análogo a la vida navegante<sup>16</sup> que, como Celia, respira y agoniza con la miseria de sus vestigios, testigo del paso del tiempo y conciencia de su travesía vital en las playas de la memoria. Como ser enfermo de vida, ve pasar la pesadilla del vivir en sus laberintos, en cuyos corredores la guerra, como telón de fondo, la historia, los espacios de la infancia, los olores y el silencio, atropellan sin compasión. Asumir la ruina es, entonces, poetizar el transcurrir.

“El hombre no muere de una vez, lo hace por partes”, dice una de las voces de *En noviembre llega el Arzobispo*, como eco de Celia en *Respirando el verano*, cuando afirma que “nos acostumbramos (...) a oír que por dentro nos vamos volviendo polvo. Trapitos rotos y gastados, por dentro y por fuera” (163). Comunicar ese proceso de la muerte mediante la palabra, afirma la misma novela, no es factible, porque ellas no sirven. Las pronunciamos y nos quedamos vacíos, pues al hacerlo sólo salen fragmentos de su contenido: “es como si lanzáramos al exterior los desperdicios de lo que pensamos” (170).

En el desarrollo y la construcción del mundo que va de *Respirando el verano*, pasando por *En noviembre llega el arzobispo* y culminando en *Celia se pudre*, se observa la fuerza vital que marca los orígenes y el anclaje en ese tiempo primordial cuya respiración en la primera novela va de una página a otra o de una vida a otra, concentrándose en la familia que abita un espacio común cuyo punto de encuentro, como hemos afirmado, es el patio en el que convergen constantemente el paso y el peso de la historia, la vida que transcurre, el viento, el calor, los olores, colores, sabores, dolores y soledades y el silencio que prepara el encuentro con la memoria realizada en la palabra. En la segunda novela, Celia, pilar de la primera, diosa-madre y reina tutelar, no sólo respira sino *perdura* en el centro de un pueblo polvoriento y amenazado

por el odio y el miedo, mientras Leocadio Mendieta, dios del dolor, agoniza, se arrepiente y expresa la culpa y la inocencia de haber nacido. En la última, la vivencia se intensifica en la potencialidad del deterioro, de la putrefacción y de lo mísero: sólo queda la memoria que la palabra purifica exorcizando el pudrimento, reconociéndolo en todo su valor y sentido, es decir, asumiendo la vida como “majestuosa podredumbre”. La novela evidencia la postura vital de Rojas Herazo: en ella todo acto que triunfe sobre la muerte es poético, no sólo desde el género literario sino desde la vida misma, pues es ella la que salva; el resultado es la reconciliación con el transcurrir, con la vida que avanza hacia el deterioro siguiendo su curso, cumpliendo su proceso de acabamiento. La tensión expresa que recordar es permanecer y testimoniar la consumación del sufrimiento del ser que, como diría John Brushwood a propósito de Celia en la trilogía, podemos extender a la experiencia vital que “adquiere una dimensión de espíritu” (García Usta, 147-157) en “esa raza de cuerpos que agonizan tibiamente en la cotidianidad”, como afirma Matamoro (García Usta, 162).

Las tres novelas, como cuadros que narran, dan cuenta de la fragmentación del mundo y del individuo que deteriorado en la analogía de un barco, el solemne y monumental Lura de *Celia se pudre*, muestra su “espléndido y minucioso deterioro”, su “rencorosa majestad”, y como “una bestia herida de muerte y cargada de funesto poder” (312) agoniza bajo los almendros, “enferma de lisiamiento mayor” (440). El barco, la Casa y Celia, como el pueblo y el hombre, viven la amenaza de la muerte, de las plagas y de las invasiones, igual que el mundo en ruinas y abandonado a su suerte mientras avanza el derrumbe, antes de su último estertor. Así que la obra artística, ese espejo en el que unos y otros se reflejan, expresa la certidumbre de estar vivo, como se afirma en la novela, “en la medida en que vivir es la forma más lenta y corrosiva de morir”, en ese “invento exclusivo de cada viviente, una terquedad y, tal vez, un triunfo de nuestra imaginación” (764). Un triunfo que alimenta el

16 La imagen del barco, aprovechada también en la prosa de Álvaro Mutis, es una alegoría de la experiencia vital, de la vida como travesía, que en el cuerpo de la nave cumple un destino hasta sus últimas consecuencias, y al final de ella sólo quedan los vestigios de su aventura, el triunfo de haber vivido.



hecho estético y revela -como afirmara Álvaro Mutis en su reconocida conferencia "La desesperanza", al referirse al poeta Fernando Pessoa- el "afanoso buceo por las más quietas y oscuras aguas de la desesperanza" (272).

En su estudio sobre la poesía colombiana de 1940 a 1960, Armando Romero se refiere a Héctor Rojas Herazo reconociéndolo entre los autores de *Mito*, afirmando que en su poesía (diríamos *poiesis*) está la totalidad y que ésta "es la plegaria de un hombre, el poeta, que ve luz y oscuridad en todo su alrededor" (Romero, 174). Así, mismo, llama la atención sobre "algunas claves" de la personalidad artística del autor, contenidas en su texto "Palabras sobre un oficio" (1975), del que destaca la "purificación de los sentidos" y la confirmación del "rostro doliente de las cosas", lo que permite "palpar la realidad de derrota" (Romero, 173). La cita de Romero dice:

"Soy un compendio de ansiedad, de adivinación y de cálculo. He descubierto, muchas veces, que lo que yo desconozco lo conoce mi intuición. Sé muy bien, lo sé muy a fondo, que soy -abierta, descarada, funcionalmente- un primitivo. O, lo que es lo mismo, un ser complejo, astuto, indefenso y desconfiado que lo único que siente, en todas sus consecuencias, es el terror de vivir. He tratado, por tanto, de purificar mis sentidos." (Romero, 173)

Actitud que se sostiene en sus novelas y poemas fortaleciendo su poética. Así lo afirma en su poema "Creatura encendida": "Somos esto, separamos, somos esto, /esto terrible y encendido y cierto: /algo que tiene que vivir y vive /por siempre sollozando pero vivo". "La poesía es la urgencia del consuelo" y la novela "la suma de la soledad del ser humano". Con estas palabras el poeta, narrador, ensayista, pintor y magnífico contertulio nacido en Tolú en 1921, define su relación con la vida y la creación. Si a comienzos de la década del 50 aparece la voz del poeta que proyecta una poética, a finales de la misma comienza la escritura de la saga de Cedrón, integrada por *Respirando el verano*, *En noviembre llega el arzobispo* y *Celia se pudre* (1985), saga que sin derrotismo constata el paso de la existencia en el derrumbe y la ruina. Con Celia, el personaje

central, abuela arquetípica y matriarca telúrica atada a un patio, a una casa y a un pueblo, a una historia individual y colectiva, y a una forma de vida y de pensamiento, ratificando el transcurrir vital mientras respira y agoniza.

Inscribiéndose en la tradición del pensamiento contemporáneo de la posguerra, Rojas Herazo reivindica la creación que expresa con conciencia lúcida la soledad y la muerte en ese transcurrir del hombre por la historia y consigna la significación del triunfo de una vida sin paraíso, donde éste sólo es posible estéticamente, pues el hecho estético ratifica la muerte, así como ésta muestra la culminación de la vida. La creación incita a la aceptación de la vida, ese proceso de desarrollo que llega al grado máximo de intensidad cuando muestra su desgaste o su acabamiento, o cuando logra su punto culminante en la muerte; en ella la vida se ratifica y el arte se reitera.

Consciente de ser latinoamericano y como tal recién llegado a la escritura, reconoce la necesidad de dar carácter universal a una geografía provinciana, a ese patio suyo ubicado en el Cedrón, partícipe de la casa de su infancia, lo que algunos críticos han considerado uno de los puntos en común con la obra de Gabriel García Márquez, quien reconoció, de su primer libro de poemas, *Rostro en la soledad* esa sensación "de haber masticado escombros, de haber visto derrotar ante nuestros propios ojos las fuerzas que se hicieron adversas al hombre con el pecado original". Convencido de que La Biblia es una gran novela en la que la muerte se impone sobre el destino, tanto su literatura como sus pinturas narran y poetizan el mundo dando cuenta de la paradoja constante de la vida que se fragmenta en el "espléndido y minucioso deterioro" y "la rencorosa majestad" que se dirige hacia la muerte dejando ruinas tras de sí. Entender su obra exige comprender que todo triunfo de los sentidos sobre la muerte es poesía. Esa poesía vivida y escrita con la disciplina de años ante el lienzo o la página blanca reclama lectores y críticos que vayan más allá del éxito de inmediato.

Si el Nobel pasea por temas históricos, del mito, la leyenda y la contemporaneidad, Mutis se ampara en la aventura de viaje de un personaje que

proviene de imaginarios arquetípicos y lo recontextualiza en las dimensiones más profundas del devenir del individuo contemporáneo y universal, y Rojas Herazo resemantiza la noción de mito y mitificación frente al deterioro del cuerpo vital, confrontando mito e historia, mundo primitivo y mundo de la civilización contemporánea. Indudablemente hay concepciones de mundo que los acercan y estilos narrativos que los distancian.

### Bibliografía

Álvarez Gardeazábal, Gustavo. "Un desagravio a Héctor Rojas Herazo". García Usta, Jorge. (comp.) *Visitas al patio de Celia*. Medellín: Editorial Lealón, 1994, (15-19).

Brushwood, John S. "En diciembre llegó Celia". García Usta, Jorge. (comp.) *Visitas al patio de Celia*. Medellín: Editorial Lealón, 1994 (146-157)

Augé, Marc. *Los "no lugares". Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa, 1993.

Caballero Bonald, J. M. "Las maravillas de la realidad". García Usta, Jorge. (comp.) *Visitas al patio de Celia*. Medellín: Editorial Lealón, 1994, (129-133).

Calvino, Italo. *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid, Ediciones Siruela, 1979.

Cárdenas, Alfonso. "Héctor Rojas Herazo: el universo sincrético en 'Celia se pudre'". Giraldo, Luz Mary. (Comp.): *La novela colombiana ante la crítica. 1975-1990*. Cali, Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle/ Bogotá, CEJA, Universidad Javeriana, 1994.

Canfield, Martha. "Paradoja, cliché y autofabulación en la obra de Gabriel García Márquez". Kohut, Karl (Edit). *La invención del pasado. La novela histórica en el marco de la posmodernidad*. Frankfurt-Madrid: Americana Eystettensia. Publicaciones del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Católica de Eichstätt, 1997.

"Un peregrino elegido por los dioses". Reflexiones acerca de la narrativa de Álvaro Mutis". Luz Mary Giraldo. *La novela colombiana ante la crítica. 1975-1990*. Bogotá: Centro editorial Javeriano/Cali: Editorial Facultad de Humanidades, 1974.

Cuructchet, Juan Carlos. "Al margen de una novela de Rojas Herazo". García Usta, Jorge. (comp.) *Visitas al patio de Celia*. Medellín: Editorial Lealón, 1994, (82-88).

Caicedo de Roux, Lía. *Cuentos de lujo*. Lecturas Dominicales, El Tiempo. Bogotá, agosto 16, 1992.

Charry Lara, Fernando. "Héctor Rojas Herazo". García Usta, Jorge. (comp.) *Visitas al patio de Celia*. Medellín: Editorial Lealón, 1994, (20-22).

Freixas, Ramón. "El recuerdo como ficción". García Usta, Jorge. (comp.) *Visitas al patio de Celia*. Medellín: Editorial Lealón, 1994, (140-142).

Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. México. S. XXI, 1968.

García Márquez, Gabriel. *El coronel no tiene quien le escriba*. Buenos Aires: Sudamericana, 1969.

*Los funerales de la Mamá Grande*. Buenos Aires. Sudamericana, 1967.

*Doce cuentos peregrinos*. Bogotá: Editorial La Oveja Negra, 1992.

*Cien años de soledad*. Buenos Aires: Sudamericana, 1968.

*La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y de su abuela desalmada*. Buenos Aires: Sudamericana, 1972.

*El otoño del Patriarca*. España: Plaza y Janés, 1975.

*Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá: La Oveja Negra, 1981.

*El amor en los tiempos del cólera*. Bogotá. La Oveja Negra, 1985.

*Del amor y otros demonios*. Bogotá: Norma, 1994.

*El general en su laberinto*. Bogotá: La Oveja Negra, 1989.

*Doce cuentos peregrinos*. Bogotá: La Oveja Negra, 1992.

*Vivir para contarla*. Bogotá: Norma, 2002.

*Memoria de mis putas tristes*. Bogotá: Norma, 2004.

García Usta, Jorge (comp.). *Visitas al patio de Celia*. Medellín, Editorial Lealón, 1994.

"Rojas Herazo: Poesía moderna y espíritu nacional". Op. Cit. p.p. 34-48.

Giraldo, Luz Mary. (com.) *La novela colombiana ante la crítica. 1975-1990*. Cali: Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle/ Bogotá: CEJA, Centro Editorial Javeriano, 1994.

*Fin de siglo: Narrativa colombiana*. Cali: Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle/

Bogotá: CEJA, Centro Editorial Javeriano, 1995.

Gómez de González, Blanca Inés. "Héctor Rojas Herazo: espacio y memoria". Giraldo, Luz Mary. Fin de siglo. Cali: Editorial facultad de humanidades, Universidad del Valle, Bogotá: Centro Editorial Javeriano, 1995, (45-59).

Heller, Ben A. "Lectura marginal de un texto marginado: 'Respirando el verano'". García Usta, García. (comp.) Visitas al patio de Celia. Medellín: Editorial Lealón, 1994, (55-66).

Ibarra Merlano, Gustavo. "En noviembre llega el Arzobispo'. Algunas estructuras significativas". García Usta, García. (comp.) Visitas al patio de Celia. Medellín: Editorial Lealón, 1994, (118-121).

Jaramillo Agudelo, Darío. Un libro de levitaciones. Lecturas Dominicales. El Tiempo. Bogotá, agosto 16, 1992

Lefort, Michéle. "Maqroll el Gaviero: nobleza y grandeza del vencido". Cuadernos Literarios. Un bel vivir. Homenaje a Álvaro Mutis. Año II, N° 4, 2005. Lima: Universidad Católica Sedes Sapientiae, (81-89).

Luque Muñoz, Henry. Tambor en la sombra. Poesía colombiana del siglo xx. México, Verdehalago, 1996.

"Héctor Rojas Herazo: enviado de lo invisible". Gaceta, N° 29, Colcultura. Bogotá, agosto de 1995.

Matamoro, Blas. "Una epopeya colombiana" ". García Usta, García. (comp.) Visitas al patio de Celia. Medellín: Editorial Lealón, 1994, (134-139).

"La vida es bella y corrupta. La pasión por la memoria en Rojas Herazo". García Usta, García. (comp.) Visitas al patio de Celia. Medellín: Editorial Lealón, 1994, (161-164).

Matamoro, Blas. "Maqroll el caballero flotante". Cuadernos Literarios. Un bel vivir. Homenaje a Álvaro Mutis. Año II, N° 4, 2005. Lima: Universidad Católica Sedes Sapientiae, (93-99).

Mutis, Álvaro. "La desesperanza". Ensayistas colombianos del siglo XX. Bogotá: Culcultura, 1976.

La mansión de araucáima. Relato gótico de tierra caliente. España: Seix Barral, 1978.

La muerte del estratega. Narraciones, prosas y ensayos. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.

La nuieve del Almirante. Madrid: Alianza, 1986.

La última escala del Tramp Steamer. Bogotá: Arango, 1989.

Abdul Bashur, soñador de navíos. Bogotá: Norma, 1991.

Amirbar. Bogotá: Norma, 1991.

Un bel morir. Bogotá: Norma, 1992.

Oviedo, José Miguel. Antología crítica del cuento hispanoamericano del siglo XX. 1920-1980. Madrid: Alianza Editorial, 2002. Primera edición revisada.

Pineda Botero, Alvaro. Del mito a la posmodernidad. La novela colombiana de finales del siglo XX. Bogotá: Planeta, 1990.

Rama, Ángel. La narrativa de Gabriel García Márquez. Edificación de un arte nacional y popular. Bogotá: Colcultura, Revista Gaceta, 1991.

Rojas Herazo, Héctor. Respirando el verano. Bogotá: Ediciones Faro. 1962

En noviembre llega el Arzobispo. Bogotá: Ediciones Lerner, 1967

Celia se pudre. Madrid: Alfaguara S.A., 1985

Las úlceras de adán. Bogotá: Norma, 1995

Las esquinas del viento. Bogotá: EAFIT, 2001.

Romero, Armando. Las palabras están en situación. Bogotá: Procultura, 1985.

Rosales, Luis. "La novela de una agonía". García Usta, García. (comp.) Visitas al patio de Celia. Medellín: Editorial Lealón, 1994 (89-117).

"Retorno al origen". García Usta, García. (comp.) Visitas al patio de Celia. Medellín: Editorial Lealón, 1994 (192-193).

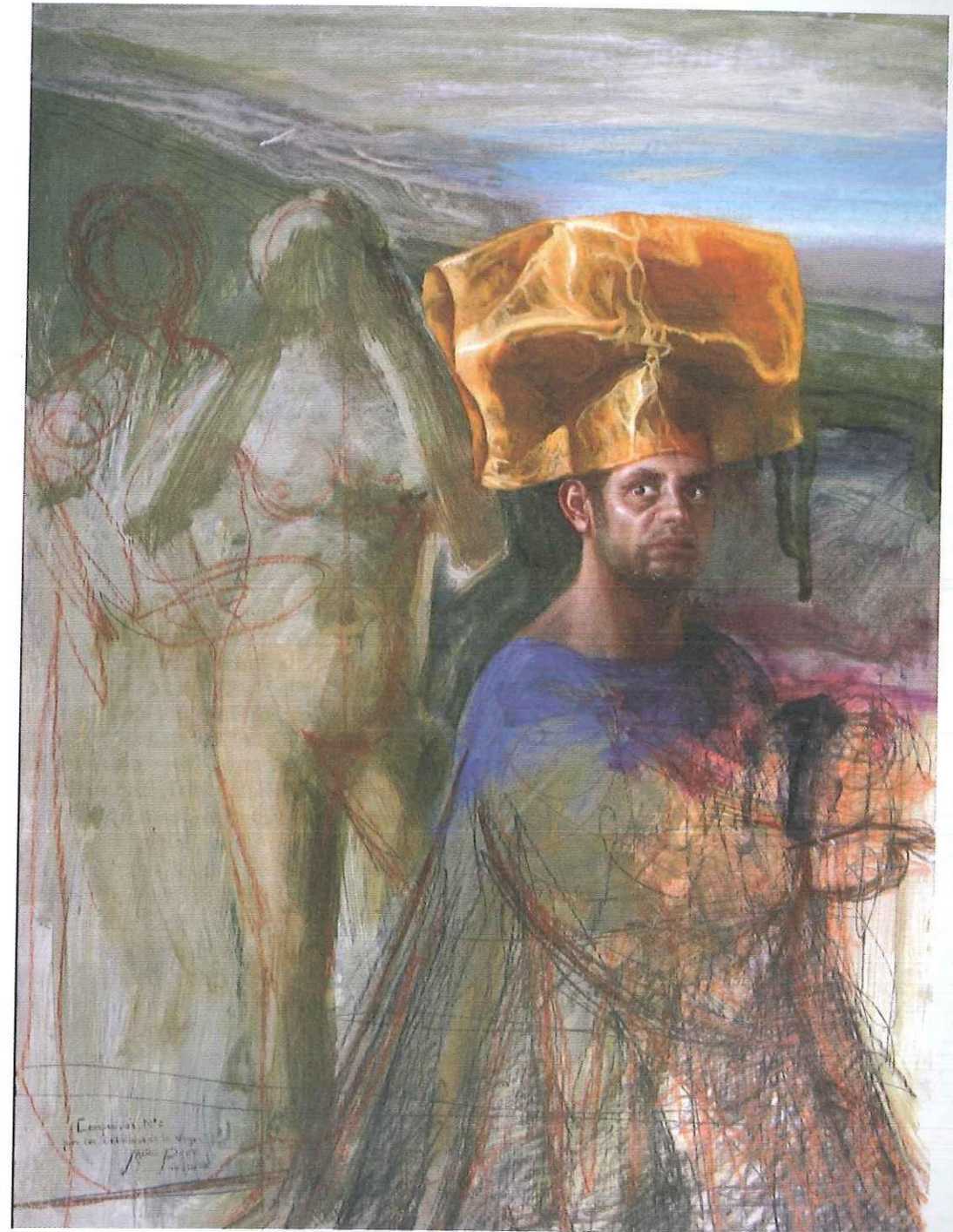
Roca, Juan Manuel. "Respirando el verano: origen de la saga familiar". García Usta, García. (comp.) Visitas al patio de Celia. Medellín: Editorial Lealón, 1994, (53-54).

Varios. Ensayistas colombianos del siglo XX. Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura. Colcultura, 1976.

Cuadernos de Literatura. # Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Javeriana. Bogotá: 2004.

Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica. Homenaje a Héctor Rojas Herazo (1921-2002) N°1, Universidad del Atlántico, enero-junio, 2005.

Vargas Cantillo, Germán. García Márquez: autor de una obra que hará ruido. Para que mis amigos me quieran más...Bogotá, Siglo del Hombre Editores Ltda., 1992.



Composición N°2 para caballero de la Virgen. 2006 Carboncillo y óleo sobre madera 33x24 cm

## Literature and cultural diversity

### Abstract

The author of this text affirms that the concept of Cultural Diversity "is an emergent right which claims to be legally, politically and socially recognized.

From this concept, the author begins a meticulous analysis on cultural studies in Latin America, he exposes the meaning of Cultural Identity, shows the bases for regional politics, and emphasizes on the concepts of literatures as "scopes of observation and narration of the singular existence of human living and its real story and always imagined".

**Key words:** Regional literatures, Cultural diversity, Cultural Studies, Territorial Identity, Culture and region, Globalization.

### Resumen

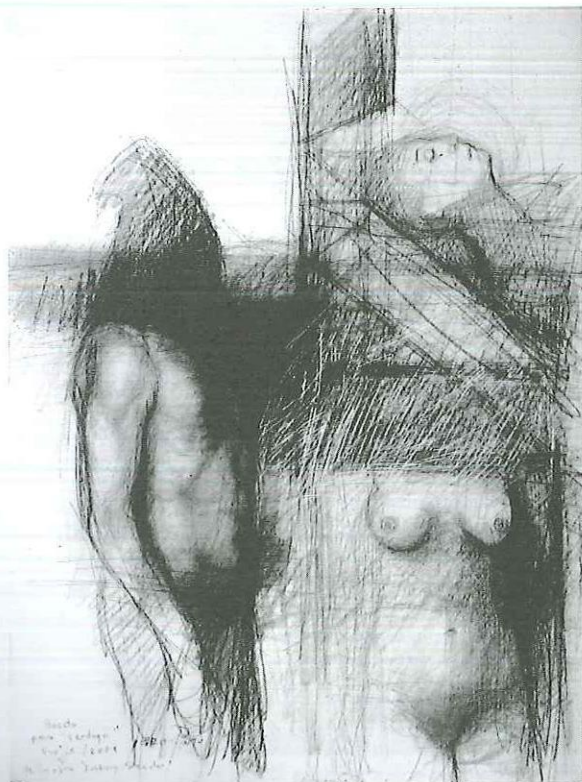
El autor de este texto afirma que el concepto de Diversidad cultural "es un derecho emergente que pide ser reconocido jurídica, política y socialmente".

A partir de este concepto inicia un minucioso análisis sobre los estudios culturales en Latinoamérica, expone el significado de identidad cultural, muestra las bases para una política regional y subraya el concepto de literaturas como "ámbitos de observación y narración de la existencia singular del vivir humano y de su historia real y siempre imaginada".

**Palabras clave:** Literaturas regionales, diversidad cultural, estudios culturales, identidad territorial, cultura y región, globalización.

### Ángel Nogueira Dobarro

Filósofo español, nacionalizado colombiano. Doctor en Filosofía y letras de la Universidad de Salamanca y en Psicología clínica de la Universidad de Roma. Fundador de la editorial Anthropos de Barcelona. Durante varios años fue asesor de la Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia (Aseuc). Actualmente es director editorial de Siglo del Hombre Editores y se preocupa por la investigación de un nuevo concepto de edición universitaria.



## Literatura y diversidad cultural

### Ángel Nogueira Dobarro

Mi punto de vista respecto a la comunicación del conocimiento es el siguiente: pienso que hoy ya no se transmiten conocimientos desde un principio de autoridad, sino que se inventan y se construyen desde abajo, por emergencia de unos elementos simples que convergen en una estructura compleja; por incorporación de la experiencia social a los hábitos de cada uno.

Por otra parte, yo lo percibo todo desde la perspectiva de la posibilidad de un cambio social y de la capacidad de desarrollar habilidades para gestionar los cambios. Son muchos los autores que ya piensan en este hecho: la emergencia de una nueva sociedad que todavía no podemos imaginar, pero que está ya ahí a la puerta.

La diversidad cultural ya no es una mera aceptación ni una simple actitud de tolerancia de la diferencia. Es un derecho emergente que pide ser reconocido jurídica, política y socialmente.

Me gustaría leer el tema de las Literaturas Regionales desde esta perspectiva.

1. Algunas reflexiones previas acerca de literatura y diversidad cultural
2. Los estudios culturales en el ámbito de América Latina
3. La identidad regional
4. Bases para una política regional.

5. Las diferentes literaturas son ámbitos de observación y narración de la existencia singular del vivir humano y de su historia real y siempre imaginada.
6. Conclusión

### 1. Algunas reflexiones previas acerca de literatura y diversidad cultural

¿Por qué decimos *previas*? Y *previas*, ¿respecto a qué?

Decimos *previas* porque antes de plantear el tema de la *diversidad cultural* y su posible relación con las *literaturas regionales*, tenemos que definir y centrar un punto de vista que pueda dar sentido y contenido al discurso que elaboremos acerca de este tema. ¿Qué queremos decir con ello? Sencillamente que la *diversidad cultural* y su relación con unas supuestas literaturas regionales se puede formular de diferentes formas.

Hoy ya nos es posible distinguir perfectamente entre una manera tradicional de formular el problema y una manera novedosa y abierta. Generalmente la diversidad se afirma frente a una posición dogmática y en la que el criterio de diferenciación nos viene del exterior al tema, como

reacción en contra de una imposición o un discurso hegemónico. Éste suele jerarquizar la *creatividad* desde un criterio externo a la misma.

El motivo fundamental que vertebra dicho planteamiento se nos ofrece cuando una mayoría de gentes de una determinada región conscientemente se identifica con una idea de *identidad territorial*. Sea ésta por razones de tipo ecológico, paisajístico, históricas o sencillamente culturales.

Al convertir lo propio en argumento de comparación con los otros, al producirse la emergencia de unas obras u autores que consideramos eminentes frente a las otras regiones del país, excluimos toda referencia valorativa que no forme parte de cuanto acontece en nuestro territorio de nacimiento. Pero, en todo caso, el criterio de evaluación siempre se nos muestra como externo. Ciertamente que estas obras, con las que legítimamente nos identificamos, de alguna manera encarnan el espíritu y el estilo vital de esta región. Su literatura, expresa los mitos o las creencias más sentidas por la mayor parte de la población de esa región. La tierra, entonces, marca el significado de su creatividad. Estamos hablando de una identidad ligada al quehacer del territorio: el cual constituye también el argumento de exclusión de otros autores u obras. Las cuales siempre serán de inferior categoría respecto a las de la propia región.

Habitualmente, la afirmación de las literaturas regionales, en tanto diferenciación territorial, suele surgir de dos motivos externos: uno, el centralismo contra el cual se reacciona con violencia y otro, que obedece a una oposición a la idea actual de *globalización*.

Ahora bien, con toda evidencia, en ambos casos se trata de reacciones externas y comparativas; no surge el rechazo de la afirmación de la propia creatividad. Nunca procede esta actitud valorativa de lo propio, de una evaluación cualitativa de las obras de creación. Lo que suele hacerse es disminuir el valor de los autores y obras que tienen su origen en otro ámbito territorial.

Hay otro modo de plantear la diversidad cultural: desde la creación propia, desde criterios cualitativos internos al proceso creativo de la obra

y a su potencia de difusión comunicativa y expansiva en el medio cultural de cualquier país. En definitiva, hoy ya no necesitamos acudir a criterios externos de valoración frente a los cuales nos sentimos inferiores o superiores. Lo esencial ahora es asumir la potencia de creación de cada uno o de cada grupo humano y ver hasta dónde somos capaces de llegar y hasta quienes. La creación es, pues, la diferencia y la que constituye el argumento y contenido de la diversidad y singularidad cultural de una región. El concepto de identificación con el territorio, pertenece a una concepción muy ancestral y superada, ya que este criterio siempre incluye explícita o implícitamente *la exclusión del otro*.

## 2. Los estudios culturales en el ámbito de América Latina

Cuando nos referimos al concepto de identidad territorial, tropezamos casi siempre, con los dos polos de anclaje en la realidad *rutas y raíces*, que quieren expresar profundas “transformaciones culturales... que hoy recorren el mundo”. Y que afectan, de una u otra forma, asuntos tan importantes como, el mercado laboral o el conflicto armado, entre otros.

Por otra parte, la velocidad de las comunicaciones y las aspiraciones individuales figuran entre los impulsos que convierten los viajes en eventos cotidianos. De este modo, los estudios culturales comienzan a descubrir y a describir a quienes son agentes de decisiones culturales. Y así cuando nos radicamos en la búsqueda de las raíces, tropezamos con los ancestros o contra ellos. Lo cierto es que nos comunicamos con otros estilos de vida y que “las máquinas digitalizadoras y sus monitores de alta resolución traducen a fenómenos locales”.

En Colombia, preguntarnos por *rutas y raíces*, es de particular relevancia. Quienes actualmente se ocupan de estudiar el cambio cultural sitúan éste en uno u otro extremo del proceso, *rutas o raíces*. Y desde esa posición se viene a satanizar al contrario. En consecuencia, quienes ponen el acento en la diferencia, en las *raíces*, corren el

peligro de ser descalificados por el bando contrario por *esencialista*, mientras a quienes resaltan el dinamismo de las *rutas*, del viaje y la aventura como innovación de la tradición, se les desprecia en tanto postmodernos. Ahora bien, indudablemente que el punto justo sería el poder asumir “la interacción simultánea entre conservación e innovación”.

En algún momento, no sin razón, se le ha llamado a Colombia *país de regiones*, debido ello a la fortaleza con que se presentan ciertas identidades regionales, como la paisa, la opita, la costeña o la santandereana, entre otras también muy significativas. Y esas identidades no eran únicamente persistentes en sus hábitos de origen, sino “en aquellos que acogían a los inmigrantes”. De este modo, *emigración e inmigración* eran cuestiones de búsqueda personal o familiar de identidad.

Posteriormente, las *violencias* fueron reemplazando el irse a voluntad por un desplazamiento a la fuerza. Y así, hoy los desplazados son gentes que no militan en la identidad. Una tesis importante recoge este sentimiento, esto es, los desplazados ocultan la identidad, “pese a que saben muy bien que ella es cimiento para rehacer la vida por fuera de la tierra ancestral”. Ellos experimentan que deben pasar desapercibidos ya que las maquinarias de guerra interpretan cualquier gesto “como muestra de adhesión al enemigo”.

Son múltiples las reuniones internacionales para estudiar el tema cultura y región. Todo ello muestra un aspecto e implica la afirmación respecto a la idea de territorio y nación, y muy especialmente la posibilidad de defender la pluralidad cultural frente a la globalización homogeneizante. Aparece, entonces, *la ciudad como espacio* en tanto formación de *identidades* en consonancia con unas políticas públicas que tienden a favorecer, como ideal, “la equidad y la democracia”, en las diferentes regiones.

El tema, pues, de *cultura y región* se relaciona directamente con los siguientes aspectos: *cultura, territorio y globalización*. Por lo cual, frente a la crisis profunda del Estado de Bienestar o nacional,

se afianza cada vez más la idea de una “soberanía cultural”. ¿Cómo hemos de entender este concepto? *La soberanía cultural* se debe entender como “la capacidad de una comunidad para establecer sus propios lenguajes comunicativos internos y para escoger los elementos que representen mejor sus relaciones con el mundo externo”.

Y en este sentido se suele proponer que las culturas territoriales se deben desarrollar en tres frentes:

- La defensa de un espacio político
- La formulación de reglas para el juego cultural
- Las posibles acciones encaminadas a señalar modelos, a corregir desequilibrios o bien a estructurar canales de comunicación.

Lógicamente estas propuestas se deben tomar de acuerdo entre las partes, de tal manera que se puedan garantizar siempre *la libertad de expresión*, el fomento de la educación, la conservación o creación del patrimonio. Otra cuestión muy importante sería favorecer el uso de la lengua local si la hubiere, la defensa de la privacidad, el derecho a tener una *imagen cultural* y los nuevos derechos emergentes referentes a la diversidad cultural frente, precisamente, a la imposición de una única globalización. Y, por último, el deber de las instancias estatales de transferir al territorio *conocimientos, habilidades y la adopción o creación de redes de cooperación cultural*. Igualmente son importantes, en este sentido, los *estudios de género*.

De todas formas, el concepto más importante de las culturas regionales es el de *identidad territorial* y así cuando nos referimos al centralismo bogotano hemos de tener en cuenta, y considerar, que no siempre ha sido cierta esta afirmación, esto es, la hegemonía la han tenido otras ciudades distintas de Bogotá. Ella no ha sido la referencia cultural única, sino que otras ciudades del país se han constituido en centro de referencia y modelo. Lo destacable es que en ciertos momentos ha habido en el país una lucha por conseguir una vida intelectual, civil y laica. Ahora bien, no se puede negar que siempre ha

habido desequilibrios regionales y que el olvido de la presencia de los grupos afrocolombianos del Pacífico, ha sido casi siempre, un hecho constante. Generalmente la memoria de la africanía ha estado ausente de lo que hoy entendemos por diversidad cultural. Ciertamente, siempre ha habido quienes han planteado el ideal del reconocimiento a la *pluralidad cultural regional*. Pero, también hemos de tener en cuenta que en ciertos momentos se han producido fenómenos de exclusión dentro del propio territorio regional.

La tesis que en ciertos coloquios se ha defendido acerca de este tema, ha sido que, en las distintas regiones de Colombia se habría de favorecer y estimular la investigación antropológica de las diferencias, la formulación de políticas culturales amplias y al mismo tiempo, fortalecer el sentido de la unidad nacional en la diversidad de trayectorias, procesos étnicoculturales, proyectos de modernización y reconfiguración.

De todas maneras, hemos de comprender que cuando nos referimos a *diversidad cultural* estamos señalando una realidad muy compleja. Lo cual requiere entender muy a fondo el concepto de cultura.

Cuando nos referimos a los *territorios culturales*, éstos, con suma frecuencia, se superponen a la idea de un área geográfica, económica o geopolítica. Lo que se da, entonces, es “la apropiación simbólica-expresiva del espacio”. Con todo, esto ha comenzado a señalarnos otra concepción de la geografía. Lo que hoy llamamos geografía de la percepción, la cual concibe el territorio “como un lugar de una escritura geosimbólica”. Aparece, de este modo, la idea de que ya el territorio no es únicamente “un contenedor de modos de producción y de la organización del flujo de mercancías, capitales y personas, sino que también es un significativo denso de *significados* y un tupido entramado de relaciones simbólicas”.

Todo este conjunto de hechos es lo que fundamenta un concepto completo de cultura. Este análisis, pues, parte de la idea de que la cultura pertenece al ámbito de una concepción *simbólica* y lo que se debe definir son las *prácticas de significado*. Desde este punto de vista podríamos

definir la cultura como “la dimensión simbólico-expresiva de todas las prácticas sociales, incluidas sus matrices subjetivas (*habitus*) y sus productos materializados en forma de instituciones o artefactos”. De forma más breve, diríamos lo siguiente: la cultura es “el conjunto de signos, símbolos, representaciones, modelos, actitudes, valores, etc... inherentes a la vida social”. Y así, en la totalidad de los hechos culturales podríamos distinguir varios aspectos:

- *La cultura como comunicación*, es decir, “El conjunto de sistemas de símbolos, signos, emblemas y señales” entre las cuales hemos de incluir: la lengua, el hábitat, la alimentación, el vestido, etc... en tanto ellos son *sistemas semióticos*.
- *La cultura como stock de conocimientos*, esto es, las religiones, las filosofías, las ideologías y, en general, toda reflexión sobre *totalidades* que implica un sistema de valores y, por lo mismo, “dan sentido a la acción y permiten interpretar el mundo”. De esta forma, la cultura está, a la vez, socialmente determinada, pero es igualmente determinante. Sus modos de existencia se nos presentan en las siguientes formas:
  - *capital cultural*, que puede estar incorporado a manera de *habitus*
  - *estado objetivado*, es decir, en forma de *bienes culturales* (el patrimonio artístico por ejemplo).
  - *estado institucionalizado*, sería la cultura que viene legitimada por títulos, prácticas institucionalizadas.

Los tres forman parte de la existencia cultural que en realidad se puede reducir a dos, esto es, formas *subjetivizadas* o *interiorizadas*. Todo aquello que ha logrado incorporarse al sujeto (*habitus*) y formas *objetivadas* o institucionalizadas (productos culturales).

### 3. La identidad regional

Hemos de entender que todo esto es un *constructo cultural* que nos facilita comprender los contenidos de la *identidad* y su aporte a la diversidad

cultural como región. Lo cual es “producto del medio cambiante físico, de la historia y de la cultura”. Y es así como emerge el concepto “de región sociocultural”. Y de este modo podemos considerar a la región sociocultural “*como soporte de la memoria colectiva y como espacio de inscripción del pasado del grupo*” que vendría a funcionar como *recordatorio* o centro mnemónico. Y así la identidad regional vendría a significar:

- Una identidad histórica y patrimonial.
- Una identidad proyectiva.
- Una identidad vivida, significada por la propia experiencia personal y colectiva.
  - “La identidad es creatividad permanente y exploración continua, y, en cuanto tal, implica una dialéctica de continuidad y cambio. Si en un contexto de modernización y cambio la identidad regional se fija sólo en la continuidad, se convertirá fatalmente en repliegue y negación de sí misma.
  - En nuestra época, la identidad ya no puede fundarse exclusivamente en el culto a las propias raíces y tradiciones, so pena de perecer por asfixia.
  - La identidad regional puede ser evaluada positiva o negativamente por los actores regionales. Si es evaluada positivamente, engendrará en estos actores orgullo de pertenencia y un fuerte apego a la región. Si éste es el caso, la identidad estimulará la solidaridad regional y reforzará su resistencia frente a la penetración excesiva de elementos externos, así como también frente a todo lo que aparezca como amenaza a la especificidad regional. Si es evaluada negativamente..., los actores regionales se convertirán en migrantes potenciales que sólo esperan el momento oportuno para abandonar su región en búsqueda de identidades más gratificantes.
  - No todos los actores comparten unánimemente o del mismo modo una identidad regional. Lo que es emblema de orgullo para unos, puede ser estigma para otros.

- No existe, en principio, incompatibilidad entre identidad regional y apertura al mundo. Por el contrario, cuanto más amplia y generosa es la apertura al exterior, tanto más fuerte y compartida tendría que ser la identidad regional.
- No hay identidad sin autonomía al menos relativa. Una colectividad que no pueda decidir sobre su modo de vida, que no pueda vivir según los valores que considera fundamentales, que no pueda organizar su vida colectiva de acuerdo con sus propias normas, es una colectividad desprovista de identidad. Es, en otros términos, una colectividad moribunda...”

Pero al tratarse de un desarrollo regional se requiere plantear un paso adicional: “se requería *ampliar la perspectiva meramente económica centrada en el crecimiento, para introducir una óptica global* que abarcara también las dimensiones culturales, sociales, políticas y ecológicas del desarrollo. Esta orientación tendrá un peso decisivo a la hora de formular los objetivos principales del desarrollo regional”.

### 4. Bases para una política regional

Generalmente los investigadores formulan sobre este conjunto de hechos “los siguientes objetivos para una política regional:

- *Reducción de las desigualdades regionales indeseables*, que concierne fundamentalmente a la política de redistribución.
- *Estabilidad económica de las regiones*, que busca salvaguardar los empleos existentes y crear, dentro de lo posible, otros nuevos.
- *Crecimiento del conjunto de la economía nacional*, ya que ningún desarrollo regional puede realizarse independientemente del desarrollo del conjunto del país.
- *Protección del medio ambiente y del paisaje*, que busca salvaguardar los fundamentos naturales de la existencia y mantener el equilibrio ecológico.

- *Autonomía y diversidad sociocultural*, que se propone promover la identidad regional y mantener vivo el patrimonio cultural de la región.
- *Mantener y reforzar el federalismo*, ya que no se trata de disolver, sino de reforzar la unidad nacional como condición de estabilidad política.

Por lo que toca al papel particular de la cultura y de la identidad en esta política de desarrollo, los investigadores diseñan dos escenarios, el primero de los cuales modeliza el diagnóstico de la situación actual, mientras que el segundo visualiza los procesos correctivos correspondientes.

El primer escenario... ilustra claramente que las formas actuales del desarrollo capitalista erosionan la identidad colectiva de las regiones periféricas. Esta situación tiene una doble consecuencia: por un lado, acelera el éxodo de capitales y habitantes, y por otro, suscita una fuerte anomia entre los actores que permanecen en la región. El éxodo y la anomia colectiva, a su vez, acrecienta los tres males característicos de las regiones periféricas: la regresión económica, la dependencia política y la marginación cultural”.

En un segundo escenario, creemos que “una política sensata de desarrollo cultural en el plano regional, implica poner en juego conjuntamente tres tipos de acciones: *abrir* la región al mundo, *cultivar su especificidad* histórica y cultural, y finalmente, *estimular la participación* de los habitantes ya que se trata de un desarrollo endógeno autosustentado, esto es, una política de desarrollo cultural regional consiste en forjar una amalgama hecha de tradición y modernidad, que sea creadora de autonomía y dinamismo colectivo.”

(Para una mayor información de estos temas consúltese la obra *Cultura y Región*, editada por los profesores Jesús Martín Barbero, Fabio López de la Roche y Ángela Robledo. CES, Universidad Nacional. Ministerio de Cultura, Bogotá, 2000, pp. 117-118; 124-125; 128. Otros temas de interés que se pueden encontrar en esta obra, son los que se refieren a *Cultura, territorio y globalización; Universidad y estudios culturales*).

### 5. Las diferentes literaturas son ámbitos de observación y narración de la existencia singular del vivir humano y de su historia real y siempre imaginada

La primera idea que queremos expresar y destacar como significado muy concreto de este título, es qué entendemos por literatura, o mejor, literaturas. Tendríamos que decir, en principio, que es un ámbito de escritura, invención de sentido y expresión de un modo de ver la realidad. Pero ninguna literatura que se precie se puede comprender como un acto creativo solitario o meramente individual, sino que toda escritura literaria se refiere siempre al quehacer de una tradición de pensamiento, experiencia y forma de proyección del tiempo, así como a sus innovaciones frente a un tiempo futuro y a la creación de textos diversos respecto a la significación de su contexto. Posteriormente nos referiremos a las redes de significados intertextuales.

La segunda idea que me gustaría expresar es cómo las literaturas son espacios privilegiados de observación de la realidad social e ideológica, y de su consiguiente narración, en la cual se logra expresar el sentido concreto del existir histórico. La forma específica de ser en un determinado momento de nuestro fluir del tiempo. Momentos éstos vividos realmente, pero siempre imaginados desde la potencia virtual de la ficción. La escritura literaria bajo este aspecto siempre se nos presenta como la promesa de una revelación y el recuerdo novedoso del contenido de la experiencia del quehacer histórico, pero también de todo aquello que no se pudo o no se quiso hacer.

Ahora bien, el sentido más profundo de toda verdad literaria es la creación de una identidad, de un sistema de valores capaces de gobernar la cotidianidad y sus respectivas cosmovisiones, las cuales nos dicen muy eficazmente quiénes somos.

Es, precisamente, en ese mundo de ficción, pero, a su vez, muy real, en el que se piensa y construye el concepto de identidad y pertenencia a una cultura y a una comunidad.

La tercera idea es sumamente importante en el sentido de que la literatura, como decíamos

anteriormente, no es un acto de creación solitario o aislado, sino que se muestra en una estructura dialógica, cuyo tejido imaginativo y textual de las diferentes tradiciones se expresa con una trama, o bien una urdimbre relacional que sitúa siempre al escritor en un contexto vivencial, cultural y afectivamente referenciado. Quien se abre a la lectura de los textos desde sus vínculos históricos y contextuales, encuentra el hilo que lleva de unos a otros textos y que en toda lectura silenciosa y meditativa, se pueden encontrar las imágenes, las metáforas, los estilos que ligan unos textos con otros y que de alguna forma se hacen siempre presentes en la imaginación del escritor. Y así nuestra lectura puede iniciarse en el Génesis, en los Salmos, en *El cantar de los cantares* hasta llegar a *Cien años de soledad* en el que nos resuenan los ecos y los relatos de la cultura Wayú. En medio quedan infinidad de textos y culturas que los sustentan. Podemos referirnos entre otros muchos a *La Ilíada*, a *La Odisea*, a *La Eneida*, a los relatos míticos, a los cuentos populares, a las canciones de gesta, a los upanisads, a las crónicas de las Indias Occidentales, *La Divina Comedia*, *Romeo y Julieta*, *Hamlet*, *Ulises*, *El Método*, *La Comedia Humana*, *La montaña mágica*, *Fausto*, Don Quijote y Sancho, *En busca del tiempo perdido*, *La María*, Absalón, Historia universal de la infamia, *Ficciones*, *El Hacedor*, *La Tejedora de Sueños*, Maqroll el Gaviero, *La otra raya del tigre*, *Negro y Rojo*, *la Cartuja de Parma*, Virgilio, etc. Los hilos temáticos de la literatura son muy amplios y diferentes, pero en todos sus textos vibra la palabra poética, la imaginación y la ficción de la condición del ser humano. Toda obra literaria, bajo este aspecto, forma parte de un corpus de constancias y rupturas, de imágenes y figuras que fluyen, se repiten o se inventan. Decir literatura es señalar desde su propia entraña la diversidad. Toda escritura explícita sutilmente las lecturas habidas en el transcurso del tiempo. Éstas son la memoria, el recurso y la verdadera inspiración de todo autor. Me parece oportuno traer aquí unos pensamientos de Borges. Él es en verdad, un auténtico referente literario del continente. Dice así: “Un hombre se

propone la tarea de dibujar el mundo. A lo largo de los años puebla un espacio con imágenes de provincias, de reinos, de montañas, de bahías, de naves, de islas, de peces, de habitaciones, de instrumentos, de astros, de caballos y de personas. Poco antes de morir, descubre que ese paciente laberinto de líneas traza la imagen de su cara.” Quizás sea esa la función de la escritura, indagar en el propio espejo de la conciencia quién es cada uno de los seres humanos. En todos los diseños del escritor siempre encontramos una investigación interior que la palabra anuncia y define.

Borges nos ofrece un concepto claro del hecho estético, cuando dice: “La música, los estados de felicidad, la mitología, las caras trabajadas por el tiempo, ciertos crepúsculos y ciertos lugares, quieren decirnos algo, o algo dijeron que no hubiéramos debido perder, o están por decir algo; esta inminencia de una revelación, que no produce, es, quizá, el hecho estético”. Y así vemos cómo la estética apunta siempre hacia una sensibilidad invisible y virtual y la palabra se desnuda siempre de su materialidad para dejarnos ver el corazón de su mensaje. Ella siempre apunta a una dimensión poética.

La figura metamórfica de Proteo abre el camino a distintas interpretaciones de las ficciones literarias y de su dimensión creativa. El poema de Borges resume múltiples mutaciones y modificaciones de la figura mítica que Proteo simboliza. Un poema, éste, que lo resume todo:

Antes que los remeros de Odiseo  
fatigaran el mar color de vino  
las inasibles formas adivino  
de aquel dios cuyo nombre fue Proteo.  
Pastor de los rebaños de los mares  
y poseedor del don de profecía,  
prefería ocultar lo que sabía  
y entretejer oráculos dispares.  
Urgido por las gentes asumía  
la forma de un león o de una hoguera  
o de árbol que da sombra a la ribera  
o de agua que en el agua se perdía.  
De Proteo el egipcio no te asombres,  
tú, que eres uno y eres muchos hombres.

Referirnos hoy a la diversidad cultural, ya no es un problema, aunque entendamos ésta en toda su radicalidad y novedad. Pero cuando nos proponemos hablar de *literaturas regionales* generalmente, lo que queremos afirmar, es la dimensión local y cotidiana de nuestra cultura. Ello nos muestra que nuestro contexto sociocultural está siendo impositivo, homogéneo y de pensamiento único.

En esta situación social, sólo se puede ser de una manera. Se ha eliminado absolutamente la pluralidad. Lo que nos muestra entonces, dicho contexto, es el fenómeno abstracto y simplista de lo que llamamos globalización.

Otra forma de abordar el problema contextualmente, es la posibilidad de tener conciencia de cómo las relaciones sociales se generan desde un centro hacia una periferia. Pero son éstos planteamientos del pasado. Hoy tendríamos que centrar el tema de nuestros proyectos sociales y exigencias culturales, desde la creatividad. Ya no es viable desde ese planteamiento, exigir que otros realicen nuestras ideas sobre la otredad, o lleven a cabo los proyectos que nosotros somos capaces de imaginar. Ahora bien, si el fundamento de nuestra acción y decisión es la creatividad, desde ahí es que hemos de lograr la configuración material y simbólica de la diferencia, la identidad plural y la diversidad cultural como un derecho a ser en y desde sus propias raíces cosmovisionarias. Hoy, cuanto queramos conseguir lo hemos de lograr desde nuestros peculiares recursos, acciones y decisiones. Sólo son posibles ya, proyectos que se fundamenten en una iniciativa positiva y en los recursos de los propios colectivos.

La producción social del conocimiento hoy, sólo puede lograrse desde abajo, en forma ascendente, por emergencia de lo elemental a lo complejo, es decir, desde un proceso de autoorganización. En definitiva, desde la participación activa de la peculiaridad cultural de cada colectividad y desde una inteligencia o mente extensa.

Vivimos exigitivamente en un horizonte, pues, de creatividad, autoorganización y novedad.

Estamos, de este modo, en camino hacia la realidad de una mente extensa y compartida, hacia

el resurgir de una vida social que únicamente se organiza con propiedad y sentido *desde abajo*, sin referencias privilegiadas ni jerárquicas; desde las asociaciones más imprevistas frente a un medio ecológico y social.

Quizás sean los jóvenes, a quienes les importa más entender todo este proceso cultural radicalmente cambiante. Y, asimismo, tener clara conciencia de que hoy la fuente de todo conocimiento es la investigación seria y compartida del cosmos y la sociedad. Efecto de esta experiencia surge exigitivamente una visión diferente del panorama social. Y, es así como creemos que, para ellos, la tarea investigativa es lo más importante y renovador de su experiencia cognitiva. Sea ésta vía y método de solucionar problemas y conflictos, o la posibilidad de abrirse a nuevas perspectivas desde su propio mundo interior.

En conclusión, necesitamos ser inventores de nuestra realidad, pero, sobre todo, de nuestro porvenir que adviene de una presencia histórica y cultural determinada y actual.

Quisiera hacer visible la perspectiva de Alejo Carpentier acerca de América Latina. Percibir cómo siente él la imagen de América, sus metáforas y figuras. Lo real maravilloso constituye, pues, la vida y la entraña de América, un tiempo y un espacio donde puede emerger toda gente con un proyecto y una obra increíble. América siempre espera la novedad, la sorpresa, lo indecible y la maravilla de esa realidad que se esconde siempre en la magia de la palabra. Un novelista como Alejo Carpentier, amigo lector, se constituye en el auténtico descubridor, sin cruces ni espadas de las gentes de América. Una literatura de encuentros e inventos, de fuego y de agua, de luz y transparencia, de fuerza y secreto, de estancia y acogida, la casa del sol, una mujer que siempre espera una visita con una sonrisa de bienvenida: América.

Todo lo cual conjuga perfectamente con la visión poética que de la realidad nos ofrece Jorge Luis Borges. "Todo sucede por primera vez, pero de un modo eterno. / El que lee mis palabras está inventándolas."

Cada momento, cada hecho de la vida es poético, pero este estado de altísima vigilia dice Borges-

supone un contacto con un universo, un laberinto, que hay que recrear en la mente y en el cuerpo de todas las tradiciones, "un idioma es una tradición, un modo de sentir la realidad, no un arbitrario repertorio de símbolos". Jorge Luis Borges crea la cultura, la fundación mítica de la realidad, la obra poética, siente con honda estética pensamientos secretos, vínculos y nexos, anillos de antiguo y nuevo humanismo. "No importa mi ventura o mi desventura. Soy el poeta (...) Esas personas que se ignoran están salvando el mundo", los justos, los que cuidan un jardín, sienten la música, leen un libro o crean un poema. "Otro libro hará que los hombres, sueños también, lo sueñen." "Tu materia es el tiempo, el incesante Tiempo. Eres cada solitario instante." Una obra, la de Borges, que investiga los laberintos íntimos y secretos del universo, las voces distantes del sueño y la memoria. Leerle es entrar en la escritura de la biblioteca humana. Los libros, los amigos, compañeros de las presencias en soledad. "¿Es o no es / el sueño que olvidé / antes del alba? Las literaturas son, en su misma entraña, diversidad y configuran un proyecto de diferenciación creativa capaz de autoorganización ascendente y compleja. Ciertamente que Colombia es un país intercultural y su organización política y social debería responder lo antes posible a este modelo ecológico, histórico y social.

## 6. Conclusión

Quisiéramos finalizar el tema de *La diversidad cultural y literatura* con la evocación de un documento extraordinario que ha publicado la Revista de la Universidad de Antioquia en su No. 284, con el título de un *Dossier dedicado a Pedro Gómez Valderrama*. Nos vamos a referir únicamente a una idea que expresa el profesor Pablo Montoya Campuzano en su estudio: *América configura el eje de una producción literaria desde la lectura utópica de su concepto*. Dice así: "América es el tema clave en la obra de Pedro Gómez Valderrama. Es, por así decirlo, el eje sobre el cual se construyen todas las reflexiones que el escritor elabora sobre la utopía. El erotismo, lo demoníaco y la utopía

construyen, quizá, la tríada que regula sus cuentos, ensayos y única novela. América es el lugar por excelencia donde se encuentran las latitudes de los terrenos utópicos, sean éstos exclusivamente literarios o geográficamente reales. En ella respira El Dorado, existe el Paraíso bíblico con su río y el relieve en forma de pezón, y habitan hombres salvajes que se parecen en muchas cosas a los hombres de la edad del oro de Hesíodo. Desde la Atlántida que Platón esboza en algunos de sus diálogos, pasando por la *Utopía* de Moro, la ciudad del Sol de Campanella, la isla de Tarnoé del Marqués de Sade, hasta los proyectos de sociedades equilibradas y justas del obispo Vasco de Quiroga en Michoacán y los jesuitas de Paraguay. América se presenta ante los ojos de Gómez Valderrama como el continente donde palpitan esos lugares que en realidad no existen. Pero así no existan, resulta posible ver facciones que prefiguran el rostro de la utopía. En el ensayo *La utopía en el descubrimiento de América* se señalan algunos de ellos.

Lo que en todo ello podemos percibir y nos puede quedar como estímulo y orientación, es que Pedro Gómez Valderrama lee la historia, no desde la perspectiva del científico e investigador de la historia, sino desde una interpretación hermenéutica apócrifa, pero sobre todo, desde la invención de su imaginación. Su percepción constituiría más bien una contrahistoria. De este modo, se convierte en un auténtico viajero de la vida anclado siempre en la riqueza y potencia de su imaginación. Puede leerse así, ciertamente, la historia como utopía, desde el otro lado todavía no realizado.

Me parece importante también que en esta conclusión tengamos en cuenta la presentación que su hijo, Pedro Alejo, hace de los *Cuentos completos*, en la edición de Alfaguara. A él le importa destacar, sobre todo, "en qué consiste la creación", con una velada referencia al profundo significado del silencio en la obra de Pedro Gómez Valderrama. Resalta igualmente cómo la historia en su lectura corriente y más habitual, se concreta en la afirmación de que "la mayor ficción es la historia total"...

Por otra parte, es sumamente importante el trazo de los principales temas de su vida que se

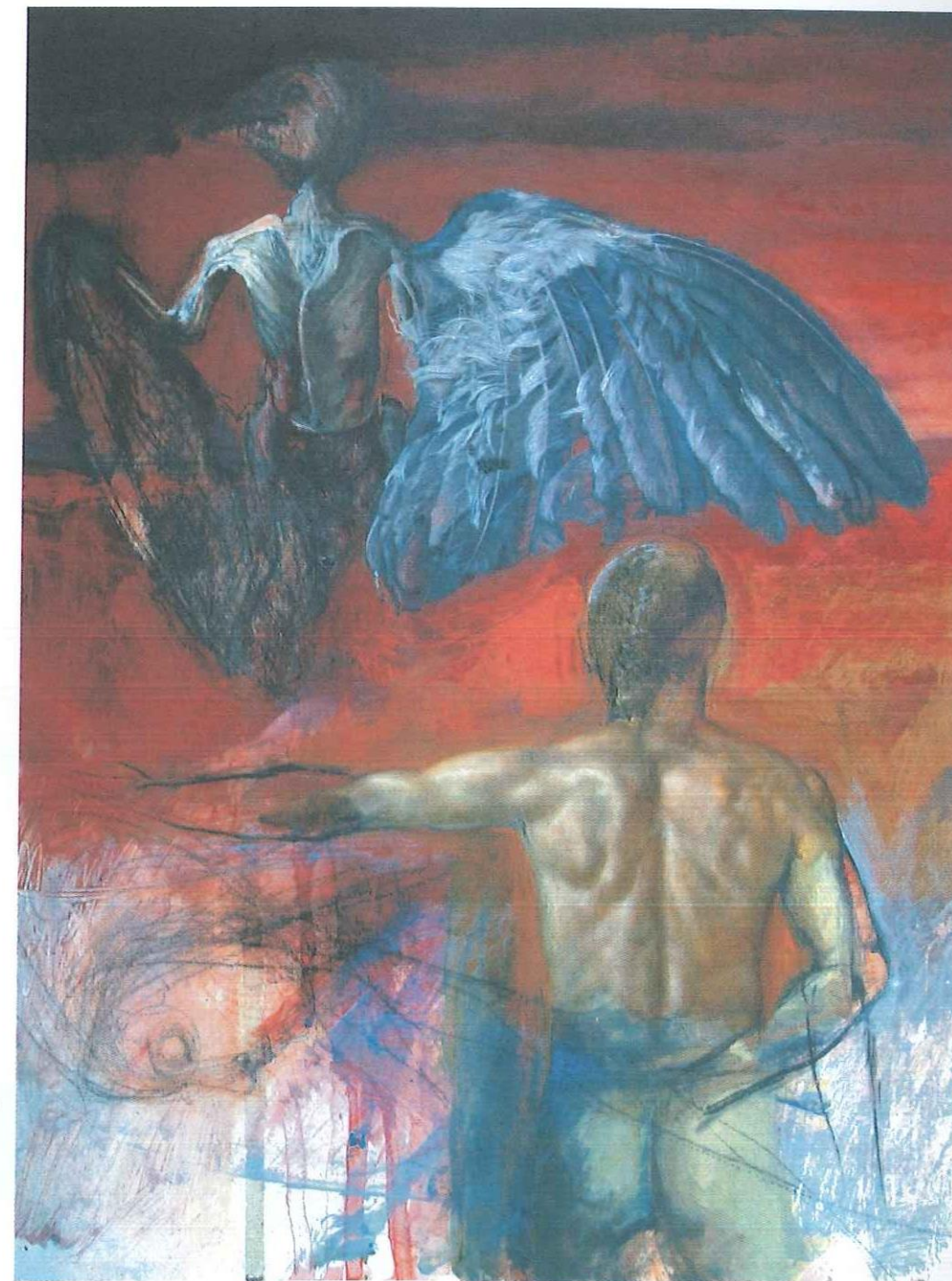
simbolizan en el cuadro de Brueghel *La Torre de Babel* en el cual se significa lo demoníaco, la condición de utopía; pero, especialmente señala cómo todo, en su vida y en su obra, gravita sobre un único centro: la libertad. Y esta idea casi obsesiva se encuentra “en su obra entera”. Desde ahí podemos entender que asuma con absoluta sinceridad y acuerdo el lema de Jorge Gaitán Durán: “todo edificio estético descansa sobre un proyecto ético. Las fallas en la conducta vital corrompen las posibilidades de la conducta creativa”. Y así concuerda este ideal compartido con el diferente planteamiento que hoy ya debemos hacer y exigir en cuanto a todo lo que se refiere al tema del derecho a la diversidad cultural. Esto es, hoy ya no se puede pedir a nadie que nos otorgue un derecho, sino que ha de surgir de la propia creatividad, desde abajo y de los colectivos sociales, desde la vida enfocada a otro horizonte y desde proyectos nuevos: la creatividad como recurso único y fundamental y las diversas colectividades con

capacidad de expresión autónoma y de autoorganización; desde un plan de autodeterminación desde las mismas bases. Las ideas de construcción del futuro se han de llevar a cabo desde la propia creatividad, sin exigir a ninguna entidad externa que nos otorgue sus beneficios. De este modo quedan ya obsoletos todos aquellos planes de acción que consisten en meras actitudes reaccionarias hacia ideas o proyectos externos que pretendan controlarnos. La vida y la historia se construyen en novedad desde las leyes de la autoorganización cósmica y proyectiva.

Se abre ante nosotros un nuevo horizonte y un planteamiento diferente de nuestra acción. La creación literaria expresa su compromiso ético y de invención de la diversidad desde una visión ficcional e imaginativa. La literatura, en verdad, sí es un argumento de creatividad e invención. De este modo, la literatura y el arte nos expresan el derecho más eficaz y propio de la diversidad cultural.



Estudio de ojos para *Tentaciones de la carne* . 2002 Óleo sobre madera 19x20cm



Estudio para conflicto interno y tentaciones de la carne . 2005 Carboncillo y óleo sobre madera 28x21 cm



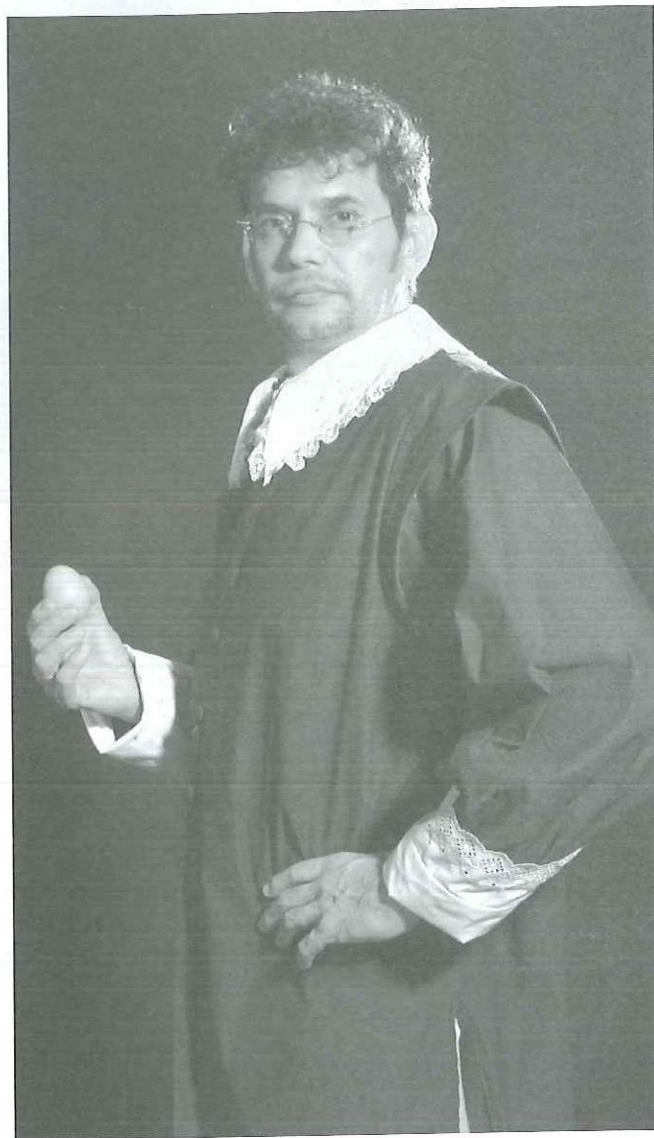
## Jairo Pinto y el *Confesionario*

Para la presente edición de Cuestiones, el artista invitado es el pintor santandereano Jairo Pinto con su más reciente propuesta plástica, expuesta en abril del presente año con el nombre de *Confesionario*, en el Museo de Arte Moderno de Bucaramanga.

La serie, como lo afirma el artista, "es cien por ciento vivencial con un marcado carácter autobiográfico, muy importante en la creación de la misma. No solamente el virtuosismo en la parte técnica es el que permite la configuración de la obra; hay también una segunda parte, tan importante, que es la parte conceptual. Usted como artista puede ser muy virtuoso, pero si no hay esa fusión de estos dos elementos, la parte conceptual y la técnica, entonces la obra no emerge".

El pintor Jairo Pinto subraya que en la propuesta, que tiene como eje central el aspecto religioso, hay tres elementos claves: el silencio, la soledad, pero sobre todo, el misterio; porque para mí la religión está llena de misterio, creo que eso ha hecho que no la hayamos podido descifrar, por eso la seguimos cuestionando y divagamos sobre ella".

Con motivo de la exposición *Confesionario*, el comunicador social Jaime Acevedo Vecino, escribió el siguiente comentario:



El hombre fue llamado y reconocido como animal simbólico, la asombrosa capacidad para hacer del mundo un texto posible lo convirtió en artista, y permitió la construcción de la más extraña de las libertades, la libertad de mediar entre él y su mágica realidad; no hay una sola posibilidad de establecer una lectura radical del mundo, los artistas encubren, construyen o plantean nuevas u otras realidades. Por eso, entrar en la obra de un artista puede convertirse en un camino sinuoso y recortado, un camino de escaleras, de peldaños lisos y forzosos que implican paso a paso la dificultad y el riesgo, y donde solamente de la mano del creador se puede establecer esa experiencia que podríamos llamar confesional, esa relación comunicativa profunda entre su ser y nosotros sus confesores, su público.

Hablar de una experiencia confesional en el arte conlleva la riesgosa significación religiosa; el confesionario, además de espacio, de lugar específico para la situación del confesor, es también manual, es libro, es escrito de contenido metódico para el ejercicio de la labor. No hay de forma independiente confesionario sin confesor, sin confesado y sin manual; no hay espacio en el arte sin resonancia y sin repercusión, como decía Bachelard, donde la obra pueda ser escuchada y no deje de hablar de manera particular para cada espectador, donde el artista construya su confesión de manera general en la obra, pero donde el espectador depure para sí y apropie de contenidos su ser, mismo ser del creador confesado.

Por esto en el juego dialéctico de la comunicación, la escritura conlleva también una confesión, la propia visión alrededor de una experiencia estética particular, de mi confesión alrededor del ejercicio confesional del pintor, producto de la reunión de factores: el artista, sus

lienzos y el público, vistos para mirarnos dentro de nosotros.

El artista, primer elemento o mejor el confesado, dispuesto a la redención por su obra, comunica permanentemente la vivencia de lo plasmado, el valor de lo representado como experiencia de vida y el anhelo por comunicar la necesidad del retorno al oficio, la elaboración y el trabajo disciplinado y constante del artista y la pasión propia que lo guía o determina técnica y expresivamente.

El segundo elemento, la obra, la confesión, la imagen instalada en el lienzo, guardada para el misterio en la forma encapuchada de una penitente que ve sin mirar, de un bautista que ofrenda su cabeza en una bandeja inocente, de un nazareno sangrante, inmóvil y silencioso que parece fingir su dolor, y finalmente de una serie hilarante de maniqués niños que mueven a risa temerosa, solemne o tal vez angustiada de no ir hacia ningún lado. La impresión a lo largo de esta parte de la obra inquieta, precisamente porque no mira, no siente y no se dirige; porque parece que las imágenes fueran para no ir y gritaran para no ser escuchadas.

La técnica, el manual o elemento transicional del ejercicio confesional como tercer elemento, aparece signado por el realismo, la precisión en el dibujo, la minuciosidad en la elaboración y la propuesta geológica, para decirlo metafóricamente, o en capas de óleo que en sus extremos aparecen incompletas, ofreciendo la imagen de lo inacabado, o tal vez de lo derrumbado.

Y por último: el público, los confesores, el elemento variable que hace con el testimonio del pintor su propia confesión, la sorpresa por la calidad técnica, el manejo impecable del dibujo y la fuerza expresiva del color, el confesor-creador en cada uno de nosotros- elaborando ese presente

de la nada, tan ajeno pero tan presente en el ser que nos invade desde la obra.

Al final, el retorno, el camino de regreso al salir de la obra, con la expectativa de la confesión en los otros, con la pregunta inequívoca por la nada.

### Jaime Acevedo Vecino



“...el valor de lo representado como experiencia de vida y el anhelo por comunicar la necesidad del retorno al oficio..”

## Jairo Pinto

Bucaramanga, 1963

### Estudios

- 2005 Evolución de materiales y técnicas de la pintura Héctor d'Allemand Banco de la República Bucaramanga
- 2003 Taller de Muralismo y Arte monumental Maestro Ariosto Otero Bucaramanga
- 2001 Reflexiones con David Manzur (El oficio de las artes visuales) Museo de Arte Moderno Bogotá
- 1998 Taller de Nicolás de la Hoz San Gil
- 1996 Asistente de la Universidad Nacional de Colombia Maestro Jorge Riveros Bogotá
- 1994 - 2002 Estudio e Investigación Barichara

### Exposiciones Colectivas

- 2006 ENSIMISMOS Instituto Municipal de Cultura Bucaramanga
- 2005 Exposición itinerante - Capítulos ilustrados del Quijote 30 artistas nacionales MAMB - Banco de la República Biblioteca Alejandro Galvis Galvis Barrancabermeja
- 2004 Primer salón de arte religioso MAMB Club Náutico Acuarela Mesa de los Santos
- 2001 Los artistas y el papel del fique de Barichara Museo de Arte Moderno Bucaramanga
- 2000 Jóvenes Artistas Lucca Italia
- 1996 Tercer Salón de Artes en Miniatura San Gil
- 1995 Barichara, Espíritu Creador Barichara

### Publicaciones

- 2005 Expresiones de arte Contribución a la Cultura de Surtiquímicas
- 2003 Almanaque de Surtiquímicas 2004
- 1998 Martínez, Oscar. Barichara, Romance de Piedra y barro.

El buen lector, es aquel, que al terminar un libro es capaz de escribir una página. ¿Lees?

### Bienvenidos al Sistema de Bibliotecas UNAB

- Todos los usuarios del SIBU tienen el derecho a ser atendidos con amabilidad.
- El usuario encuentra en el SIBU un espacio adecuado para la lectura, la consulta, la investigación y el ejercicio intelectual.
- Es parte del trabajo bibliotecario, la creación de las condiciones propicias para la conversación, la discusión, la racionalización y el uso adecuado del patrimonio bibliográfico Institucional.
- Leer te alimenta, te nutre, te permite aprender y no copiar. ¿Copias?
- La política del SIBU fundamenta su labor en los SERVICIOS DE INFORMACIÓN.

Este libro es propiedad del SIBU y está electrónicamente protegido.

¡Cuidalo!