

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FOLIOS

REVISTA DE LA FACULTAD
DE ARTES Y HUMANIDADES

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



SEGUNDA EPOCA No. 3 - SEGUNDO SEMESTRE DE 1992 - ISSN 0120 - 2146

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD

DE ARTES Y HUMANIDADES

GALO A. BURBANO LÓPEZ

Rector

NHORA PARÓN FERNANDEZ

Vicerrectora Académica

JUAN CARLOS TORRES AZOCAR

Decano

ALEJANDRO MANTILLA PULID O

Director Departamento de Bellas Artes

ERNESTO OJEDA SUÁREZ

Director Departamento de Lenguas

ROSA TORRES DE CARDENAS

Director Departamento de Sociales

COMITÉ EDITORIAL

GLORIA RINCÓN CUBIDES

Directora

ÁNGELA CAMARGO U.

GUILLERMO A. ARÉVALO H.

DAVID JIMENEZ P.

Correspondencia

Suscripción y canje:

Calle 72 N° 11-86. Of. A204

Apartado Aéreo N° 75144

Teléfono 212 12 21

Bogotá, D. E., Colombia

F O L I O S
REVISTA DE LA FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES
SEGUNDA ÉPOCA, NÚMERO 3, SEGUNDO SEMESTRE DE 1992

TABLA DE CONTENIDO

La enseñanza de la historia y el descubrimiento de América

JORGE MORA FORERO

La vida de un Imperio

ALFONSO GOMEZ ORDUZ

La educación en Colombia: lo que dice la investigación sociológica

MILCÍADES VIZCAÍNO G.

¿Qué hacen los geógrafos?

OVIDIO DELGADO MAHECHA

Una historia sobre la música

MARTHA ENNA RODRÍGUEZ

La norma y la producción del lenguaje

ANGELA CAMARGO URIBE

El español: encuentro de dos culturas

JOSE IGNACIO CORREA M.

Hacia un diseño instruccional

LUCÍA TOBON DE CASTRO

La concepción polifónica en la novelística de Milán Kundera

HENRY GONZÁLEZ MARTÍNEZ

Los "Beatus ille" de Lope de Vega

ENRIQUE HOYOS OLIER

Nuevas ideas filosóficas sobre la música y sus aplicaciones prácticas

EDGAR WILLEMS

No hay nadie como la mujer (cuento)

POLICARPO VARON

RESEÑAS

SANTAFÉ DE BOGOTÁ, DICIEMBRE DE 1992

ISSN 0120-2146

JORGE MORA FORERO*

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL DESCUBRIMIENTO DE AMERICA**

Conferencia dictada por el doctor Jorge Mora Forero, Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional el 10 de mayo de 1991, en el marco de la Feria Internacional del Libro celebrada en Bogotá.

Cuando uno tiene que tratar el asunto de enseñar historia, es inevitable que venga a la memoria el recuerdo de su propia experiencia en el campo del aprendizaje de dicha asignatura.

Y refiriéndome concretamente a lo que antes se llamaba primaria y bachillerato, todo lo que recuerdo de historia se reduce a dos cosas: en la primaria, dos pequeños paisajes; el primero de ellos representaba a dos figuras humanas: la de Vasco Núñez de Balboa, enfundado en su vestido de conquistador, con grandes botas que iban más arriba de la rodilla, coraza y casco, “descubriendo el Mar del Sur, bien metido dentro de él, blandiendo en una mano el estandarte de Castilla y en la otra su espada, tomando posesión del citado mar, en nombre de los Reyes, sus señores.

Atrás, de lejos, se veía la figura semidesnuda de Panquiaco, el joven indígena que le mostró a Vasco Núñez de Balboa el Mar del Sur para que lo “descubriera”.

El segundo paisaje era la representación de la fundación de Santafé de Bogotá, por Gonzalo Jiménez de Quesada, justo al lado de donde los indígenas tenían su aldea denominada Bacatá.

Los anteriores paisajes estaban incrustados en dos medias páginas de un pequeño folleto que una Hermana de la Presentación, nuestra directora y profesora, nos hacía aprender de memoria en aquellos ratos en que no estábamos en el patio desfilando con nuestros uniformes verde oliva de soldados infantiles, empuñando fusiles de madera y marchando al son de la banda de guerra (no había entonces bandas de paz), y bajo la ordenadora voz de un reservista del ejército que acababa de regresar de su lucha contra las guerrillas liberales, denominadas entonces, por el gobierno y por nuestra monjita, “la chusma”.

Todavía resuena en mis oídos aquella voz varonil. . . “quier. . . dos. . . tres. . . cuatro. . . quier. . . dos... tres..., cuatro, descansen ... ¡ar!... ¡A discreción!... y ahora... ¡a cantar, muchachos!

Y comenzábamos a cantar lo que entonces era nuestro himno de guerra y símbolo de lealtad a la España franquista, el himno a Cristo Rey: “Tú reinarás, este es el grito, que ardiente exhala nues *tra fé*.”

* Profesor de historia de la Universidad Pedagógica Nacional.

** Algunos de estos temas se encuentran estudiados con más profundidad en el libro *La enseñanza de la historia y la educación en Colombia*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 1988.

Aparecía el fundador con un fraile, varios soldados españoles y una cantidad de indígenas que miraban, desde la parte posterior, las doce chozas pajizas que ellos mismos habían construido.

En la secundaria, mi recuerdo se reduce a una página de un texto de historia universal que contenía una leyenda alusiva a cómo los judíos en España en la época de los Reyes Católicos, se robaban a los niños cristianos recién nacidos, quienes eran sacrificados y comidos en banquetes de media noche. Por eso los habían desterrado.

Recuerdo que, paralelamente a mis estudios de historia universal, en la secundaria que cursaba con religiosos, volví a cantar el “Tú reinarás”, esta vez con motivo de la invasión a Bahía Cochinos, para suplicar a Dios que ayudara a los.., libertadores que venían de Miami a tumbar a quien se denominaba “el tirano Castro”.

Lo anterior, unido al hecho de que crecí en medio del fuego cruzado de la violencia liberal-conservadora, me hizo vivir una experiencia que me dejó marcado durante mucho tiempo y, en algunos aspectos, para toda la vida.

Aprendí entonces, que los hombres se dividían en dos grupos: los buenos y los malos. Los malos eran, por supuesto, los que no pensaban ni actuaban como yo.

Me ocurrió lo que, según el profesor R. G. Collingwood, le ocurre a aquellos que reciben la formación histórica en la primaria y el bachillerato: se vuelven personas dogmáticas. Decía Collingwood:

Todo conocimiento adquirido por vía de educación trae aparejada una ilusión peculiar, la ilusión de lo definitivo. Cuando un estudiante está *in statu pupilari* respecto a cualquier materia, tiene que creer que las cosas están bien establecidas, puesto que sus libros de texto y sus maestros así las consideran. Cuando por fin sale de ese estado y prosigue el estudio por su cuenta, advierte que nada está finalmente establecido, y el dogmatismo, que siempre es señal de inmadurez, lo abandona. Considera entonces, a los llamados hechos bajo una nueva luz y se pregunta si aquello que su libro de texto y su maestro le enseñaron como cierto, realmente lo es¹.

Pero Collingwood quedaba también muy preocupado porque el estudiante bien podría quedarse siempre, y creemos que ocurre en la mayoría de los casos, *in statu pupilari*, con relación a su concepción del mundo. Además, el hacer estudios universitarios, si es que se tiene la oportunidad, no garantiza, de por sí, un cambio de mentalidad en el educando, y es más, a veces afirma el dogmatismo, o crea nuevos dogmatismos y esto aun estudiando ciencias sociales. Y lo que es más grave: a veces los mismos profesores no estamos exentos de sus tentar estos dogmatismos.

En cuanto a mi propia experiencia, puedo decir que, en general, los estudios histórico-sociales universitarios, abrieron mis ojos para ver una nueva realidad: el hombre como ser histórico, por lo tanto cambiante y relativo, conociendo el mundo y conociéndose a sí mismo desde un proceso de transformación permanente que lo convierte en algo indeterminado, en un ser que va *siendo*, como dice un filósofo. Puedo considerarme un afortunado, porque, como decía antes, no siempre ocurre así en los estudios superiores, y menos aún, en la educación secundaria, en la cual, y con un alto grado de certeza, todas las afirmaciones de los maestros y de los libros de texto se consideran como verdades indiscutibles y la historia se considera como una costura.

¹ R. G. COLLINGWOOD, *Idea de la Historia*, México, PCE., 1974, págs. 17-18.

No deben sorprendernos, pues, las respuestas que dan los estudiantes de bachillerato y de universidad, al ser interrogados sobre su experiencia en el aprendizaje de la historia. Los estudiantes de bachillerato dan respuestas como éstas:

Los temas son repetidos y aburridos. No son útiles en la vida.

Los textos son largos, hartos y confusos.

Para estudiar medicina o derecho, no se necesita historia, no nos sirve para nuestra vida social, ni para los estudios, ni en ninguna parte.

Es importante por cultura general y para el examen del ICFES, pero para mi vida futura, no me importa².

Veamos ahora lo que contestan algunos estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica a la pregunta sobre los problemas que presenta la enseñanza-aprendizaje de la Historia:

Mi relación con la historia, al menos hasta el bachillerato, ha sido simplemente el conocimiento de un anecdotario de personajes míticos, de sus hechos sobresalientes pero que no dejaron en mi el reconocimiento de mi propia historicidad; fue la negación de mi propia trascendencia en favor del personaje que asumía el control y la vivencia de la historia³.

La historia, desafortunadamente, en la mayoría de las veces, se ha enseñado como una serie de hechos aislados sin relación alguna con el presente, deteniéndose solamente en simples relatos, fechas y nombres, como ejercicio de memorización, sin cabida al análisis ni a la reflexión⁴.

La experiencia en el aprendizaje de la historia, fue, por no decir, completamente limitada por las razones político-sociales del contexto donde se desenvuelve. A veces ha sido (refiriéndome a los pros) un aprendizaje, crítico, analítico y dialéctico, que me lleva a una comprensión total de los temas, pero, en otras oportunidades (refiriéndome a los contras) ha sido un conocimiento magistral y memorístico, el cual desecha el análisis y la crítica que ayudan a forjar un criterio propio. En la universidad se presentan estos dos casos, lo cual es deplorable, pues esto crea un ambiente no propicio para el ahondamiento de la investigación que estanca el avance educativo⁵.

El programa es extenso y siempre queda inconcluso.

El problema fundamental en la Universidad es el carácter que le dan algunos maestros a la enseñanza de la historia, puesto que la toman como una asignatura narrativa y enunciativa de hechos, dejando de lado un análisis riguroso; obviamente, esto no sucede en todos los casos.

Otro problema es que algunas veces el estudio de la historia se jimita solamente a leer y leer para luego escribir y escribir en una hoja lo que se leyó, sin saber ni qué se leyó ni qué se estudió.

² Ver JORGE MORA FORERO, La Enseñanza de la Historia de la Educación en Colombia, Bogotá, ECOE, 1988.

³ ALFONSO ROBAYO, Cuestionario, Curso América 1, Ciencias Sociales U. P., NaI., 1991.

⁴ NELLY CARRANZA, *ibidem*.

⁵ VILMA SUÁREZ, Curso de Historia Greco-romana, Ciencias Sociales, U. P. N., 1991.

No se tiene un claro conocimiento de las escuelas históricas, entonces no distinguimos entre un autor positivista y uno presentista.

Se debe fomentar la discusión. Muchos profesores no permiten una intervención para criticar o analizar lo que se está diciendo⁶

Lo anterior nos está mostrando que como maestros no tenemos una conciencia clara acerca de lo que la historia, como conocimiento del pasado significa para explicar nuestro presente y para proyectar nuestro futuro. Pero esto nos indica también que, en modo alguno, tenemos entre manos un proyecto pedagógico, en el sentido de la *Paideia* griega, en la cual la educación implica una formación integral del hombre y no solamente enseñanza o instrucción. Francisco Cajiao, hace bien esta diferencia en un libro dedicado al tema, cuando nos dice que la educación hace referencia a una tarea de integración de la persona, mientras que la enseñanza se refiere a la comprensión intelectual de ciertos campos del saber⁷.

En el mismo sentido se manifiesta Alberto Merani cuando dice que “la pedagogía está imbuída de didáctica; hace creer al maestro que los medios para educar son idénticos a los fines de la educación, y por este camino llega a pensar que la más perfecta de las didácticas, que la escuela que mas cosas enseña y más científicamente lo hace, es la mejor”⁸.

Lo anterior nos hace comprender que para que la enseñanza sea realmente eficaz, debe constituirse en parte vital del proceso educativo con un proyecto pedagógico que tenga como objetivo formar hombres socialmente nuevos, capaces de analizar y transformar el mundo en crisis en que estamos viviendo.

Y esta imagen del hombre que buscamos, dice Francisco Gutiérrez, que “hemos de trazarla, por tanto, con los rasgos a que nos obligan las contradicciones del presente, sumados a los que nos permita vislumbrar ese caminar hacia la sociedad del futuro. Es en el presente que nos amarra y estruja fuertemente a la realidad y en el futuro que nos impulsa a superar las paradojas del presente, en donde se encierra la polaridad que nos obliga a la conquista de ‘un hombre cada vez más hombre’ y de ‘una vida humana cada vez más humana’”⁹.

Entendida la educación, no como un simple proceso adaptativo sino como un proceso de creatividad personal y por tanto histórica, “no es un medio para prever el futuro probable sino un recurso para preparar el futuro deseable. Es en cierta forma, una posibilidad de ruptura con las injusticias del presente y una responsabilidad de acción consciente y deliberada para conquistar el mañana”¹⁰.

Dentro de este contexto, vamos a hacer nuestra reflexión sobre la enseñanza de la historia partiendo de una premisa fundamental: haciendo un acto de fe en el hombre, creemos que nuestro trabajo, la enseñanza en general y la enseñanza de la historia en particular, tiene sentido.

⁶ JORGE MORA FORERO, Op., cit., págs. 25-26.

⁷ FRANCISCO CAJIAO, *Pedagogía de las ciencias, sociales*, Bogotá, Intereditores, S. A., 1989, pág. 20.

⁸ ALBERTO MERANI, *Educación y Relaciones de Poder*, México, Grijalbo, 1980, pág. 40.

⁹ FRANCISCO GUTIERREZ *Educación como Praxis Política*, México, S. XXI, 1985, pág. 71.

¹⁰ VÍCTOR GUÉDEZ, *Educación y Proyecto Histórico Pedagógico*, Caracas, Kapeluz, 1987, pág. 29.

Nosotros los maestros podemos parodiar a Shakespeare y decir: “enseñar o no enseñar, hé ahí el dilema”; dilema radical para los educadores que afrontamos el trabajo de transmitir la cultura y de reflexionar y actuar sobre ella como producto histórico que es.

Entremos pues al proceso del aprendizaje y digamos con Pablo Freire¹¹ que aprender:

- No consiste en depositar contenidos de conocimiento en un recipiente vacío.
- No es que el alumno copie en su mente los conocimientos del educador.
- No es leer muchos libros.
- No es memorizar.
- No es obtener la más alta calificación.
- No es simplemente estudiar.

Es un proceso complejo, laborioso y difícil de transformación del sujeto mismo en el cual hay una modificación de la conducta.

Modificación que hace referencia, o bien a que reafirma conscientemente sus creencias y actitudes anteriores, o que adquiere nuevas creencias y se expresa con nuevas actitudes.

En el proceso de aprendizaje es fundamental la praxis. Y praxis es un proceso que implica acción-reflexión, reflexión-acción. Es un proceso dialéctico. Es decir, la praxis no es cualquier práctica, es una práctica a la que se llega después de un proceso reflexivo.

Con ello queremos dejar en claro que el educando “no aprende porque se le dicen las cosas ni siquiera porque se le muestran, aprende porque actúa sobre ellas y las vive. De esta forma el alumno es realmente el sujeto de su propia educación”¹².

Sobre la anterior premisa debe orientarse la enseñanza de la historia.

Pero ¿cómo entendemos nosotros la historia que vamos a enseñar? La entendemos como la acción humana, la acción de todos los hombres, a través del tiempo y del espacio y también como la reflexión que realizan los hombres sobre dicha acción.

Aquí tenemos dos conceptos interrelacionados: acción y reflexión.

La acción humana son todos los hechos sociales, el desarrollo objetivo del proceso histórico que se convierte en objeto de reflexión.

La reflexión es el proceso, es la toma de conciencia que hace el hombre sobre su proceso de desarrollo.

De acuerdo con las respuestas que han dado los estudiantes, resulta que muchas veces se concibe a la historia:

- Como un proceso que realizan con su extraordinaria voluntad ciertos grandes hombres: “La historia la escriben los héroes”.

¹¹ Ver PABLO FREIRE, *La Educación como Práctica de la Libertad*, Santiago de Chile, ICIRA, 1969.

¹² MARTIN ARREDONDO y OTROS, *Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales*, México, UNAM, 1972, pág. 9.

- Como la descripción ordenada y sistemática de hechos, lugares y nombres.
- Como un pasado remoto e inerte que ha dejado de existir.
- Como un presente al que somos extraños.
- Como una memoria social” donde se han registrado datos que podemos consultar¹³ .
- O como una asignatura que no tiene ninguna importancia pero que hay que tolerar dentro de un programa de estudios. Así lo entiende la sociedad, y lo que es más grave, así muchas veces lo entienden los maestros de historia.

Lo anterior no conduce a nada mientras no se entienda que la historia no es ajena a quien la estudia; que el sujeto que la estudia es el mismo sujeto de la historia. Que la historia debe estudiarse para explicar el presente y transformarlo ya que ella es una construcción humana. La historia es la dinámica del hombre.

Pero para llegar aquí, el maestro debe estar preparado teóricamente, porque cuando ello no ocurre, al carecer de una teoría que explique el funcionamiento y desarrollo de la sociedad a través del tiempo, el maestro se ve abocado a utilizar la narración burda y la memorización exhaustiva como método para la enseñanza de la materia, con lo cual lo único que obtiene son resultados completamente negativos.

El estudiante acabará por detestar la materia y al profesor y ya no le dará ninguna importancia al estudio de la historia. Porque si la historia es un pasado muerto ¿qué sentido tiene estudiarlo y reflexionar sobre él? Si la historia consiste en un aprendizaje memorístico de héroes, de fechas, de reyes o presidentes y de dinastías que a nadie importan ¿quién querría aprenderse esas interminables listas?

Refutando el concepto de historia como pasado muerto, dice el conocido pensador Benedetto Croce, poniendo como ejemplo a la civilización griega:

Cuando el desarrollo de las culturas de mi momento histórico abre ante mí el problema de la civilización helénica, de la filosofía platónica, o de un aspecto particular de la vida ática, ese problema se halla tan ligado a mi ser como la historia de un negocio que estoy tratando, de un amor que estoy cultivando con la misma ansia, me atormenta la misma conciencia de la infelicidad hasta que llego a resolverlo.

La vida helénica se halla en este caso presente en mí y me solicita, me atrae o me atormenta, con el rostro del adversario, de la mujer amada o del hijo predilecto por el cual se tiembla¹⁴.

En cuanto a la historia heroica, el especialista Franco Catalano nos dice que es indudable que esta concepción del individuo excelso, capaz, con su sola voluntad, de crear o de modificar el cuerpo de los acontecimientos, entraña cierta dosis de irracionalismo, del irracionalismo típico de los comienzos de este siglo, e incluso de historiadores más antiguos como Maquiavelo, con su exaltación del Príncipe. Agrega que de lo que se trata en estos casos es de una incapacidad fundamental para ver a los sectores integrados en una realidad social compleja, de una confianza ciega (se diría supersticiosa) en la intervención del ser dotado de cualidades sobrenaturales para interrumpir la continuidad efectiva de la historia¹⁵.

¹³ *Ibidem*, pág. 14.

¹⁴ BENEDETTO CROCE, *Teoría e Historia de la Historiografía*, Buenos Aires, Editorial Escuela, 1955, págs. 12-13.

¹⁵ FRANCO CATALANO, *Metodología y Enseñanza de la Historia*, Barcelona, Ediciones Península, 1980, págs. 47-48.

La enseñanza de la historia en nuestro medio está saturada de todas estas deficiencias como bien lo explica el profesor Estanislao Zuleta en uno de sus escritos¹⁶.

Así, pues, la historia no es un pasado muerto, ni la hacen solamente los llamados héroes. La historia es un pasado vivo en tanto se constituye en presente. Y la hacen todos los hombres, no solamente unos pocos.

Y estudiamos historia, por un lado, para explicarnos el presente, que es resultado del pasado, y por otro, para explicarnos la actuación de los hombres a través del tiempo y del espacio, a nivel de su vivencia real, y a nivel de las ideas que tienen sobre dicha vivencia.

La finalidad última del estudio de la historia es, desde luego, la de que aprendiendo del pasado, podamos evitar los errores cometidos y construir un mundo más humano.

Estudiar historia es estudiar la totalidad social a través del tiempo y del espacio, es estudiar al hombre en sus múltiples relaciones: económicas, políticas e ideológicas.

En la enseñanza de las ciencias sociales y, por lo tanto, de la historia, hay que tener en cuenta varios puntos. El primero tiene que ver con la científicidad del conocimiento social; el segundo con la relatividad y la parcialidad de ese conocimiento, y el tercero con su utilidad.

En el campo de la historia, el maestro debe estar preparado para abordar los hechos y procesos históricos desde diferentes teorías, las mismas que expondrá ante los alumnos incitándolos a confrontarlas con la realidad. Y esto, desde la teoría de la historia de los grandes hombres, pasando por las teorías institucionales, hasta llegar a las teorías de la historia total.

Lo que de todas maneras es importante, es que el maestro no trate de imponer ninguna teoría, cayendo en situaciones dogmáticas que conduzcan al fanatismo. Peligro éste muy común en nuestras cátedras de Ciencias Sociales.

Olvidando la relatividad del conocimiento, y el verdadero papel del maestro como creador de condiciones para lograr una conciencia crítica, los maestros muchas veces destruimos dogmas y los reemplazamos con otros; derruímos viejas Iglesias y sobre ellas construimos las nuestras, criticamos inquisiciones pero aplicamos los cepos a aquello que no esté de acuerdo con nosotros. Y nos convertimos en guías y maestros de verdades incuestionadas e incuestionables.

Aquí bien vale la pena recordar las palabras del profesor Rodolfo de Roux, en un tiempo colega nuestro en el trabajo de la didáctica, cuando dice al respecto:

La nostalgia de absolutos nos acompaña desde los albores de la humanidad. Las angustias del presente y la incertidumbre del futuro nos abren a los dioses. Aun los ateos tienen sus santos y erigen sus capillas que llenarán prosélitos bien dispuestos a la veneración y al culto de nuevos fetiches. Cuán fácilmente se olvida que la verdad no se colgó jamás del brazo de un incondicional¹⁷.

¹⁶ ESTANISLAO ZULETA, "La educación un campo de batalla", en *Revista de Educación y Cultura*, N^o 4, Bogotá, FECODE, pag, 41

¹⁷ RODOLFO DE ROUX, *Elogio de la incertidumbre*, Bogota, Editorial Nueva América, 1988, págs. 14-15.

Y agrega más adelante: “Cualquier único punto de vista que pretenda tener la verdad sobre el hombre y el sentido de la historia, se vuelve peligroso, por intolerante y fanático, una vez que adquiere el poder real de forzar las conciencias y violentar los cuerpos. Las ideologías religiosas y políticas ofrecen abundantes ejemplos”¹⁸.

No es que se le exija al maestro ser apolítico porque eso es imposible, máxime cuando tenemos como objetivo de las ciencias sociales, y por lo tanto, de la historia, dar una verdadera formación política para lograr ciudadanos socialmente responsables; pero la mejor política para el maestro en su cátedra, consiste en exponer todas las teorías y en desafiar a los alumnos a que las confronten con la realidad y saquen lo positivo que tengan, y encuentren también las insuficiencias o puntos débiles de cada una de ellas.

Esto del enfoque pluralista en la cátedra se ha debatido mucho. Hace poco tiempo se realizó un encuentro organizado por el “Magazín” de *El Espectador*. Allí varios de los participantes se expresaron en forma favorable al pluralismo. Decía el Presidente de la Academia Colombiana de Historia, Germán Arciniegas:

Sería monstruoso que las academias se cerraran para que no hubiera pluralidad en la interpretación de los hechos del pasado...¹⁹

Los profesores Mauricio Archila y Daniel García trataron de ir al fondo del asunto; según ellos, el problema fundamental de la *historia* no es el de lograr la certeza de algunos datos o anécdotas o el de descubrir la verdad de la historia, sino el de establecer el principio de la pluralidad de interpretaciones de la historia como fundamento de la cultura, es decir, como parte esencial de una sociedad que se valora a sí misma y se afirma en la carta fundamental como democrática. Por eso afirmaba García:

El fin mismo de la enseñanza de la historia es que el estudiante se pregunte sobre su país, y sobre su pasado. Si él llega a concluir que tiene razón el marxista o el no marxista, ya es problema individual de la democracia, pero cerrarle la posibilidad de la discusión en la escuela, me parece fatal; criticar no es atacar, es abrir los ojos o tratar de entender la complejidad del proceso con más elementos²⁰.

Y concluía Mauricio Archila, sobre su papel como historiador y como profesor de historia: “No pretendo la búsqueda de la verdad sino de las verdades, porque parto del supuesto de que no existe una verdad absoluta histórica. Esa es un poco la tragedia tanto de una historia patria mal entendida como, si se quiere, de una historia politizada”²¹.

La existencia de diferentes interpretaciones de la historia, nos está mostrando la relatividad y la parcialidad de este conocimiento. Y ello se explica por el objeto de estudio de la historia; las relaciones entre los hombres, que normalmente son relaciones conflictivas, relaciones que son captadas por el historiador que forma parte de un grupo social determinado, con una visión del mundo, unos intereses y unos sentimientos de los cuales no puede desprenderse para elaborar un conocimiento “neutro”, aséptico.

¹⁸ *Ibidem*, pág. 17.

¹⁹ Varios, “El Debate de la Historia: dialogar ante la **intolerancia**”, en *El Espectador, Magazín* Dominical N^o 316, 30 de abril de 1989.

²⁰ *Ibidem*, pág. 10.

²¹ *Ibidem*, pág. 7.

Lo que hemos venido comentando, justifica la aceptación de una pluralidad de pensamiento acerca de la historia. No hay una verdad de la historia; hay diferentes interpretaciones de ella. Si una de ellas se convierte en “verdad oficial”, ya sea a partir del Estado o en la cátedra misma, la historia se “sacraliza”, el pensamiento se estanca y la crítica, base de todo progreso o adelanto, se anula.

La sociedad comienza a mostrar, entonces, las orejas y los colmillos del monstruo totalitario, y la inteligencia tiene que entrar en receso y esconderse en las sombras del anonimato o del silencio.

Un caso de historia “sacralizada” es el de la historia heroica, la historia convertida en biografías de grandes personajes, que los estudiantes deben aprender de memoria. Allí, la historia la hacen los grandes hombres, a quienes se muestra como modelo de todas las virtudes, como semidioses o como dioses, olvidando lo más interesante de ellos: su humanidad. Por eso, cuando un historiador o un literato tratan de mostrar esa faceta de los grandes personajes, se pone el grito en el cielo, se censura en nombre de la democracia, y en nombre de la democracia se entierran sus propios valores.

Es obvio que la sacralización de la historia, tiene una función: conservar la sociedad tal como esta; es más, tal como la dejaron los héroes.

Sacralización y cambio social son conceptos antagónicos. Aquí el mito cumple su papel fundamental: lo que es bueno es lo que se hizo al principio, lo que hicieron los héroes. Lo que viene después será bueno si es repetición de ello. El presente es bueno si repetimos el pasado; el futuro lo será si tomamos el pasado como modelo²².

Es la concepción de la historia que toma el pasado como futuro.

Nosotros creemos que el papel del profesor de historia, es el de, junto con sus alumnos, enfrentarse con el pasado, que es su propio pasado, para analizarlo y explicarlo, y así, poder explicarse a la vez, su propio presente.

Este pasado no puede ser el pasado de un hombre, ni de unos cuantos hombres, sino del hombre en su plenitud social, es decir, de todos los hombres que conforman el momento y el marco histórico que se estudian.

La biografía es importante, siempre y cuando se estudie a los personajes en su contexto social. En otras palabras, se trata de entenderlos con sus propios defectos, méritos y virtudes individuales, pero también como expresiones de su época y de sus pueblos.

Y se trata de estudiar también a esos pueblos, de hacer esa que Unamuno llamaba “profunda historia de hechos permanentes, historia silenciosa, la de los pobres labriegos, que un día y otro, sin descanso, se levantan antes que el sol a labrar sus tierras, y un día y otro son víctimas de las exacciones autoritarias”²³.

²² Ver M. ELIADE, *El Mito del Eterno Retorno*, Madrid, Alianza, 1984.

²³ “MIGUEL DE UNAMUNO, citado por MANUEL TUÑÓN DE LARA en *Metodología de la Historia Social de España*, México S. XXI, 1973, pág. 11.

Así pues, la historia es historia de personajes e historia de masas, historia de mujeres e historia de hombres, de hombres de todas las razas, sin excepción: historia de quienes tienen el poder por el mango y de quienes no lo tienen; de los que trabajan y de los que no trabajan, estos últimos, bien sea porque no necesitan trabajar, o bien, porque la sociedad les niega su derecho al trabajo. La historia tiene que ser la historia de todos los hombres organizados socialmente: en su economía, en sus clases sociales, en su organización política, en sus mentalidades. Todo ello captado en una interdependencia. La historia es, en definitiva, historia SOCIAL.

Para que los estudiantes lleguen a aprehender el pasado en toda su complejidad, se hace necesario que el maestro busque e implemente todos los métodos e instrumentos didácticos a su alcance, con el fin de que los muchachos, conscientes de que son parte de la historia, no pierdan en ningún momento, y al contrario, aumenten su interés por estudiarla.

Cualesquiera sean los métodos escogidos, científicos y didácticos, es fundamental la participación de los estudiantes quienes deben disfrutar de la libertad de pensamiento y de expresión para cuestionar todo, inclusive al maestro mismo, generando sus propias teorías u opiniones y acostumbándose a sustentarlas en la realidad histórica y acostumbándose, también, al diálogo, al respeto por las opiniones de los otros.

El diálogo es, en efecto, la forma del lenguaje humano en la que el hombre se muestra como tal y se diferencia de las bestias.

Dialogar es reconocerse social, es reconocer al otro como parte fundamental de nosotros mismos.

El diálogo es la única alternativa humana y eficaz contra la fuerza bruta, pues ésta es, justamente, la negación de toda racionalidad.

Dialogar es ser humano, y la humanidad es el principio de toda sabiduría...

La literatura, la televisión, la prensa, los libros de texto y el museo, son instrumentos muy importantes en la enseñanza de la historia.

La creación literaria es, a la vez, un producto de la historia y una manera de verla. Es, en todo caso, una manera de ver el mundo, de aprehenderlo a través de la imaginación y del sentimiento.

La creación literaria aporta al conocimiento humano, y es en este sentido una fuente para el historiador y para la enseñanza de la historia, ese conocimiento que no da la historia formal con sus fríos datos, nombres y análisis de estructuras: el ambiente espiritual de un individuo o de una época, con sus sentimientos, sus pasiones, sus angustias y sus esperanzas. Eso que no queda en los documentos y que no se encuentra en ningún archivo, pero que forma parte vital de la existencia humana, muchas veces más importante que todo lo que encontramos en los documentos.

Es por eso que, algunas veces, sentimos que aprendemos más historia en las novelas históricas que en muchos libros de historia que son verdaderos monumentos al aburrimiento, llenos de datos, de nombres, de fechas y de números que no llegan a tocar jamás la epidermis de la composición humana...

Nadie puede ignorar la importancia de la televisión en el mundo en que vivimos. El televisor se nos ha convertido en un pariente más, en un familiar que hay que acomodar en uno de los mejores sitios de la casa. A veces, es el único familiar con quien compartimos esa angustiada soledad que produce la vida moderna con su sociedad de masas, despersonalizada y despersonalizante.

Podemos pasar horas y horas “monologando” con ese aparato que parece tener vida propia, imagen propia, personalidad propia; que nos aconseja todos los días qué debemos comer, cómo debemos vestir, qué cosas debemos comprar, y... qué debemos pensar, para ser verdaderos hombres. “Haga como yo”, es el mensaje del éxito; de un éxito que se pretende puede ser universal.

Ni los maestros ni los padres de familia nos hemos dado cuenta del poder transformador de la televisión. Los anunciadores, los vendedores de todo tipo de mensajes, sí se han dado cuenta de ello.

La televisión puede convertirse en un instrumento deshumanizante o humanizante, según el uso que le demos. Deshumanizante si convierte a los seres humanos en autómatas, acríticos, retrasados mentales. Humanizante, si nos acostumbramos a leer los mensajes, descifrar sus códigos, a dejar de lado lo banal y lo alienante y a elaborar y emitir mensajes que conduzcan a un enriquecimiento cultural.

Uno de los problemas que tiene la televisión, según un especialista es que como medio icónico presenta las imágenes de la realidad que caracterizan al objeto referido. El carácter natural que se le atribuye a la imagen del televisor no es una característica que provenga de la imagen en sí, sino de factores culturales; esta novedad reside en que, por primera vez, se tiende a concebir lo natural como un tipo de medio fabricado tecnológicamente. Este realismo que las imágenes cobran para el espectador es lo que explica que en el medio colombiano, la gente involucra la ficción y sus personajes en la vida cotidiana, y que se hable de ellos como si se tratara de miembros reales de la sociedad²⁴.

Frente a este hecho sólo queda la desmitificación: enseñar a los alumnos a recibir críticamente el mensaje, o los mensajes, mostrando lo abierto y lo oculto, las contradicciones, los intereses particularistas que subyacen a la supuesta búsqueda de nuestro bienestar.

En casos extremos, se puede llevar un actor al salón de clase para que explique a los estudiantes cómo él solamente representaba a un personaje y que no es él mismo el personaje.

Si afrontamos críticamente la televisión, podemos convertirla en un instrumento creador de conciencia histórica. En este sentido, el análisis de la telenovela más banal, puede convertirse en un instrumento educativo. Agregando, además, la creación de guiones y dramatizados que tengan como objetivo específico educar en una forma integral y crear una conciencia social.

La prensa es también un medio de comunicación muy importante y, por lo tanto, un instrumento didáctico de primera línea en la enseñanza de la historia ya que es una síntesis de la vida diaria.

²⁴ GLADYS DAZA H., (Coordinadora), *Cultura de la Imagen*, Bogotá, CEDAL, 1990, pág. 16.

El estudiante debe aprender a leer la prensa, debe diferenciar el significado del editorial, de las noticias generales y de las columnas especializadas. Debe investigar a qué personas o grupos representa el periódico, cuál es su ideología o tendencia política, qué objetivos persigue, qué temas son noticia. Qué importancia se le da por el desplegado. En qué parte del país o del mundo hay conflictos. Qué tipos de conflictos, y sus orígenes. Cuáles son las últimas conquistas de la ciencia y de la técnica.

Hasta las páginas sociales, las cartas de los lectores, las caricaturas y los monos, pueden convertirse en medios didácticos. Quiénes salen y quiénes no salen en las páginas sociales. Dónde se reúnen. A dónde viajan. De dónde vienen. Con qué motivos, etc.

La caricatura es un instrumento formidable en la formación política. Una sola caricatura puede hacer más mella que todo un libro. Puede darse el caso de altos funcionarios públicos que tengan que renunciar, teniendo como causa inmediata de su renuncia una caricatura.

Los monos son también la expresión de un contexto social y de una mentalidad determinada, aunque se les adorne con leyendas y anacronismos.

Es importante al utilizar la prensa que los estudiantes tengan oportunidad de analizar periódicos de diferentes tendencias, de diversas corrientes ideológicas para que así ellos puedan apreciar cómo se elaboran o se presentan los mensajes en función de los diversos intereses que controlan el periódico²⁵.

Los libros de texto tienen gran importancia si se abordan críticamente y cuando se toman como un instrumento más y como una guía de la enseñanza. De lo contrario, si se les toma como textos únicos que no permiten la investigación, que no presentan opciones diferentes, que proponen ejercicios, la mayoría de los cuales presentan un carácter formalista y, a menudo de tipo memorístico, no valen la pena porque meten a los alumnos en el callejón sin salida de un dogmatismo irreductible. Así lo expresan algunos especialistas en la materia cuando dicen:

El texto escolar, sobre todo si es único y aprendido de memoria, impide la comunicación real y embota toda posibilidad de crítica. Entra plenamente en la educación bancaria estigmatizada por Freire.

Si no es único, favorece el trabajo personal del alumno, pero no necesariamente su espíritu crítico, si los textos proceden de fuentes semejantes, con parecido enfoque de la realidad²⁶.

Los museos son también instrumentos importantes en la enseñanza de la historia, siempre y cuando seamos conscientes de sus limitaciones.

El museo nos permite un contacto directo con objetos de la época estudiada. Pero no toda la historia está en el museo, ni siquiera una mínima parte.

Es productivo si sirve para darnos cuenta de los cambios en el modo de vida de la gente, viendo si los objetos son representativos de la vivencia de todo el conglomerado

²⁵ Véase JUAN VIOQUE, *La utilización de la prensa en la escuela*, Madrid, CINCEL, 1984.

²⁶ AUTORES VARIOS, *Los libros de texto en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1977, pág. 53.

social o si sólo representan a un pequeño grupo o a un solo individuo, lo cual no los haría indicadores del modo de vida de la sociedad toda...

Una comunidad con conciencia histórica, es una comunidad que entiende su presente, como parte del pasado, como una herencia que tiene que aceptar y reconstruir, no como una herencia absoluta que hay que aceptar y repetir pasivamente, sacralizándola hasta el extremo de afirmar explícita o implícitamente, que no hay futuro brillante si no es como una repetición del pasado. "Todo pasado fue mejor" es el lema del regreso. Es la renuncia a construir el futuro. Es hacer y enseñar historia de hombres importantes, con sus hechos y fechas respectivas. Es enseñar pasados muertos sin vínculos con el presente. Y con ello los estudiantes se aburren, pierden un tiempo precioso de su vida y no le encuentran sentido a lo que estudian.

Como resultado de lo anterior, no es posible en el campo de la historia una reflexión crítica sobre el pasado que genere una praxis sociopolítica para mejorar nuestra organización social. Es decir, la enseñanza de la historia no genera una conciencia histórica, sino una conciencia mítica que acepta pasivamente la realidad como algo intocable, como algo que obedece a la ciega voluntad de entidades metafísicas o a leyes naturales invariables.

Pero este tipo de enseñanza de la historia es sacudida a cada paso por una realidad que se nos muestra continuamente más conflictiva y más acelerada en su cambio. Entonces, lo que decimos como maestros, no coincide con la realidad y nuestro discurso docente se convierte en algo vacío cuya función inmediata es sostener un oficio y cuya función mediata es sostener inalterable el orden social vigente.

Aquí la enseñanza de la historia pierde sentido y se hace necesario darle un vuelco al proceso, para fomentar en el educando, a través de dicha enseñanza, el surgimiento de una conciencia crítica y solidaria que lo conduzca a desarrollar una praxis de transformación social. Pero, para ello es necesario superar el idealismo de que ha estado impregnada la enseñanza de una historia mítica y tener claro el hecho de que un conocimiento que no tenga como finalidad la transformación del mundo, es un conocimiento que no tiene sentido.

Para terminar, quiero abordar brevemente un acontecimiento histórico, del cual, buena parte del mundo occidental habla en estos días. Me refiero, obviamente al llamado Descubrimiento de América cuyo cumpleaños número quinientos será el año entrante.

¡Polémica la que se ha desatado por la celebración de los quinientos años!

Los españoles y los hispanófilos, desean celebrarlo porque, desde su punto de vista, el descubrimiento significa la entrada de todo un continente al mundo de la civilización cristiana y el crecimiento y expansión de la hispanidad. Así lo han enseñado tradicionalmente los libros de texto. Uno de ellos, todavía en uso en nuestras escuelas, como texto de Historia Patria, comienza así la citada historia:

El 12 de octubre de 1492, Cristóbal Colón descubrió el Nuevo continente, es decir lo que hoy llamamos América. El gran Descubridor hizo cuatro viajes a estas regiones, pero sólo en el último llegó hasta las playas de lo que se llama hoy Colombia.

Encontró estas nuevas tierras pobladas de indígenas. Era preciso implantar entre ellos la civilización, y éste es el trabajo que se inicia durante la Conquista, época en que vinieron de España al Nuevo Mundo,

soldados y familias que, poco a poco, fueron descuajando las selvas y echando las bases de las primeras poblaciones²⁷.

Los indígenas e indigenistas no desean celebrarlo; para ellos significó la destrucción de las culturas indígenas y de los indígenas mismos, y fue una invasión que conllevó el despojo y la barbarie. Un texto de ese tipo escrito en estos días, comienza así el relato:

Esa trágica historia de desolación, muerte y dolor para nuestros ancestros indígenas, se inicia el 12 de octubre de 1492, cuando en el horizonte se avistaron unas gigantescas embarcaciones que desembarcaron en una de las inmensas playas del Caribe.

Aquel día termina la época de esplendor indígena y comienza la historia del saqueo, del robo, del ultraje, de la deculturación, del culto al oro y a la propiedad privada.

Los europeos, que dicen profesar una religión civilizada y respetuosa del hombre — la cristiana — en realidad sólo se guían por el oro y la codicia que el oro y la plata despiertan en sus almas²⁸.

Como vemos, tenemos aquí dos interpretaciones polarizadas del mismo acontecimiento. Y dos interpretaciones que nos muestran cómo influyen los intereses del presente en la interpretación del pasado.

A la pregunta de si deben celebrarse los quinientos años del descubrimiento, los alumnos de bachillerato contestan:

Sí, porque es un pasaje de la historia que tiene mucha importancia.

Sí, porque es una fecha importante tanto para América como para España.

Sí, para homenajear a los indios que murieron en el descubrimiento.

No, porque vinieron a explotarnos y a esclavizarnos y a hacernos inferiores a ellos.

No, porque sería celebrar la muerte y esclavitud de todos los indígenas de América.

Sí, se debería celebrar, porque, a pesar de todo, los españoles nos dieron un idioma, una religión y nuevas costumbres.

No, porque los conquistadores acabaron con nuestra cultura aunque sea uno de los mejores hechos²⁹.

Y un estudiante universitario, nos resume así sus experiencias sobre la visión del descubrimiento:

Cuando yo estaba en primaria se me dijo que los españoles eran buenos porque vinieron a catequizar a los indígenas que estaban en manos del diablo; en bachillerato se me dijo que tenían un defecto: que habían golpeado a algunos indígenas, pero para resarcir esta falta habían traído a algunos negritos para que hicieran progresar el continente por las vías del cristianismo. Esto según los textos y mis maestros. Pero después empecé a leer libros; no de texto sino de literatura, política o economía y éstos me informaron que los españoles eran unos explotadores; pero se ensañaron contra éstos y me dejaron con la cabeza caliente y sembraron en mí la cizaña contra los verdugos de la península. Creo que se me dieron muchos argumentos, pero no se me dieron bases para tomar una posición con criterio³⁰.

²⁷ F.T.D.H.H. MARISTAS, *Colombia nuestra patria, historia*, Cali, Editorial Norma (s. f.), pág. 13.

²⁸ AUTORES VARIOS, *12 de Octubre de 1492. ¿Descubrimiento o Invasión?*, Bogotá, Instituciones varias, 1988, pág. 26.

²⁹ Cuestionarios contestados en el Colegio Distrital República de Panamá por alumnos de Noveno Grado, Bogotá, 1991.

³⁰ GILBERTO MORENO, Primer Semestre de Ciencias Sociales, U.P.N., 1991.

Hispanismo e indigenismo excluyentes. Tal vez los españoles tengan razón, desde su punto de vista. Los indígenas también, de acuerdo con el suyo. Y es que, españoles e indígenas estaban ahí en el descubrimiento o en la invasión. En el encuentro, como lo llamamos nosotros.

Pero NOSOTROS, los MESTIZOS en el más amplío sentido de la palabra, la mayoría de los habitantes latinoamericanos, no estábamos ahí. Nacimos después de ese momento. Somos el resultado de ese encuentro. El descubrimiento o la invasión, son nuestra partida de bautismo. Y mal hacemos cuando tomamos una posición como indígenas negando a los españoles porque, gústenos o no, también somos hijos de España, herederos de una cultura que es, mayoritariamente, la cultura hispánica.

Hablamos su idioma, creemos en su Dios o lo negamos; hispánicamente pensamos el mundo con su filosofía, nos vestimos con su moda, llevamos sus nombres y sus apellidos y tenemos unos valores y unas creencias heredadas de España.

Lo anterior no impide que denunciemos la conquista como un proceso violento, de deculturación y aculturación, pero dentro de ese proceso, heredamos una cultura; no la escogimos, nacimos dentro de ella y, por lo tanto, forma parte de nuestro ser histórico, social y psicológico.

Nadie escoge la cultura en que nace, como nadie escoge a sus padres. Y aunque reniegue de ellos, aunque se cambie el nombre y los apellidos, seguirá siendo hijo de los mismos padres. Así ocurre con la cultura en la que hemos nacido y, por lo tanto, nos parece que no tiene sentido renegar de ella, lo cual no la exime de críticas. Pero esto es otra cosa.

¿Qué ocurriría si negáramos nuestra cultura? Quedaríamos desnudos. Pero aun desnudos seguiríamos siendo hispánicos porque no es lo mismo la desnudez hispánica que la desnudez indígena. El indígena desnudo, no sentía y no siente vergüenza (salvo que se haya hispanizado), nosotros sí.

Hechas las anteriores apreciaciones, tal vez podamos afirmar que es desde la visión mestiza, desde donde podemos valorar con alguna objetividad, el encuentro de esas culturas, encuentro que marcó un hito en la historia universal.

Este encuentro, desde el punto de vista de la historia-ciencia, podemos verlo como el resultado de un proceso necesario de expansión europea, que dio al planeta nuevas formas de organización social y de expresión cultural.

Darcy Ribeiro, el gran antropólogo brasileño, lo presenta de esta manera:

La historia del hombre en los últimos siglos, es principalmente la historia de la expansión de la Europa Occidental que al constituirse en núcleo de una nueva civilización, se lanzó sobre todos los pueblos de la tierra en oleadas sucesivas de violencia, de codicia y de opresión. En este movimiento el mundo entero fue revuelto y recompuesto de acuerdo con los designios europeos y conforme a sus intereses. Cada pueblo y aun cada individuo dondequiera que hubiese nacido y vivido, fue finalmente alcanzado y envuelto en el ordenamiento europeo y en los ideales de riqueza, poder, justicia o santidad, por el inspirados³¹.

³¹ DARCY RIBEIRO, *Las Américas y la Civilización*, Buenos Aires, Centro Edit. de América Latina, 1969, Tomo I, pág. 63.

En este proceso de europeización del mundo, también nos llega el hombre africano, trabajador incansable, sufrido y alegre; con la música en sus venas. También él hace su aporte al mestizaje.

Desde el punto de vista del contexto histórico, la conquista y la colonización se dieron como los conocemos porque no había alternativas viables.

Las estructuras económicas, sociales, políticas e ideológicas de la España de entonces, no admitían nada distinto a lo que ocurrió.

No era una cuestión deliberada de unos cuantos individuos o del rey. A ese nivel tenemos la lucha del Padre Bartolomé de Las Casas, del Obispo Vasco de Quiroga, de gran cantidad de religiosos especialmente dominicos y franciscanos, y la buena voluntad de algunos reyes, comenzando por la hoy tan cuestionada Isabel la Católica. Todos ellos trataron de defender a los indios de la esclavitud y de la servidumbre, logrando muy poco en la práctica. El imperio no hubiera funcionado sin la mano indígena y africana. Esa es la realidad histórica.

Tampoco hay que pensar que las otras potencias conquistadoras y colonizadoras, lo hicieron mejor en el resto del mundo. Afirmar esto es desconocer la historia de la dominación europea.

Hay quienes, por no conocer la historia, suspiran o maldicen por no haber sido descubiertos por los ingleses o los holandeses u otros europeos no ibéricos.

El otro día, me encontré en un periódico de primera línea a nivel nacional, una carta de un lector que dice:

Estoy invitando y planteando un desafío a todos los importantes autores colombianos y extranjeros para que escriban el libro que nos aclare y denuncie qué vamos a celebrar en el quinto centenario del Descubrimiento español: ¿la destrucción y violación de nuestras tribus y culturas? ¿El pillaje de nuestros recursos y riquezas? ¿La siniestra categoría humana de nuestros conquistadores? ¿La desastrosa herencia étnica que llevamos en la sangre, de violencia, injusticia social, feudalismo, intransigencia, insensibilidad ecológica, mala fe, pereza, indisciplina, anarquía, improvisación, irresponsabilidad, picardía, juego, jolgorio, herencia que ha marcado a todas las naciones hispanoamericanas con el baldón del subdesarrollo, de paisaje de tercero y último mundo? ¿Que vamos a celebrar? Lamentamos, en 1992, eso sí, el que hace 500 años, funestos vientos marinos desviarán los barcos holandeses, noruegos, ingleses y daneses, que navegaban hacia nosotros. Seríamos mejores³².

Todo lo anterior es arrojar el baldón de la ignominia sobre todo lo que es hispánico; sobre toda la herencia hispánica. Otro aspecto en el cual se deforma la historia del encuentro, es considerar que las culturas indígenas eran de una perfección paradisíaca y que los indígenas vivían en completa armonía.

El texto indigenista que he citado antes, afirma al respecto: “La conquista es un proceso de destrucción material y cultural. Es pisotear en forma arbitraria el legado legendario de los grupos indígenas que han convivido armoniosamente durante cuarenta mil años en el continente americano”³³.

³² “HERNANDO VILLALBA, “¿Qué celebramos?” *El Tiempo*, 23 de abril de 1991, pág. 18

³³ Autores Varios, *12 de Octubre de 1492*, p. cit., pág. 44

Cualquiera que haya estudiado seriamente historia prehispánica sabe que los indígenas se hacían la guerra y se dominaban unos a otros. Las enemistades surgidas entre ellos, sirvieron a Hernán Cortés y a Francisco Pizarro para dominar a los imperios azteca e inca, con la ayuda, muy notable, de indígenas aliados.

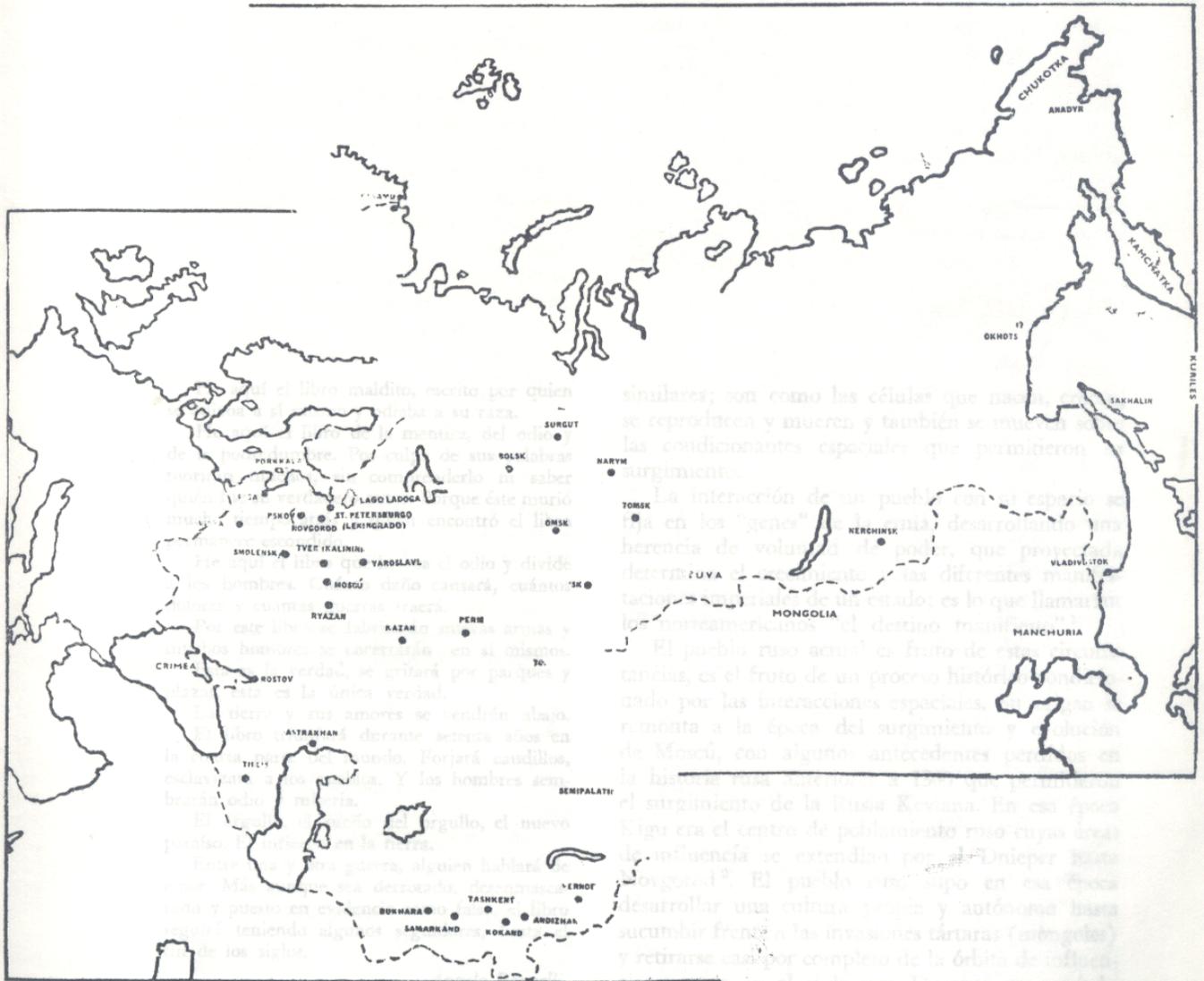
A nivel interno, en esas grandes culturas había ya una diferenciación social que había llevado al establecimiento de una nobleza privilegiada en un polo y a la existencia de esclavos o sirvientes, en el otro. Y por supuesto, al inicio del surgimiento de la propiedad privada.

Y cuando uno encuentra escritos que atacan al idioma español (en español), por haber sido impuesto a los nativos, despojándolos de sus propias lenguas, la memoria tiene que recordar lo que hacían los incas cuando “incaizaban” poblaciones enteras que eran, desarraigadas de sus territorios ancestrales para ser trasladadas a otras regiones ya incaizadas en donde se les imponían el idioma y el culto a los dioses y a las formas de vida del imperio incaico.

Finalmente entonces, ¿qué nos queda? ¿Renegar de nuestra cultura porque fue impuesta? Si así fuera, tendrían que renegar de su cultura casi todos los pueblos de la tierra, comenzando por los mismos ibéricos a quienes los romanos impusieron la suya, y donde los visigodos y los árabes dejaron buena herencia. Contra los romanos tendrían que renegar también otros pueblos como los galos, los anglosajones y los germanos. Los rusos deberían renegar del Imperio Bizantino que les impuso la religión y el alfabeto. Los iraníes deberían renegar de los árabes que impusieron allí el islamismo en el cual hoy creen fanáticamente...

Es cierto que Europa saqueó al mundo, explotó a millones de seres humanos, a muchos los convirtió en mercancías; eso hay que denunciarlo y hay que condenarlo; pero también es cierto que allí, en la misma Europa, brotaron los primeros gritos de libertad, igualdad y fraternidad. Allí se escribieron los primeros textos sobre los derechos del hombre, valores con los cuales hoy continuamos la lucha quienes queremos dejar el mundo un poco mejor de lo que lo encontramos.

1992 nos servirá para recordar el encuentro de dos culturas, la incorporación posterior de una tercera, y el surgimiento de la raza mestiza, a partir de ese momento. Será la oportunidad para valorar mejor, desde el mestizaje, a nuestras culturas madres: la indígena, la hispánica y la africana, investigando a fondo el aporte de cada una de ellas, con sus deficiencias y con sus virtudes, con sus sueños y con sus pesadillas, con sus traumatismos y con sus esperanzas.



ALFONSO GÓMEZ ORDUZ*

LA VIDA DE UN IMPERIO

He aquí el libro maldito, escrito por quien se odiaba a sí mismo y odiaba a su raza.

He aquí el libro de la mentira, del odio y de la podredumbre. Por culpa de sus palabras morirán muchos, sin comprenderlo ni saber quién fue su verdadero autor. Porque éste murió mucho tiempo atrás y quien encontró el libro permanece escondido.

He aquí el libro que invoca el odio y divide a los hombres. Cuánto daño causará, cuántos dolores y cuántas guerras traerá.

Por este libro se fabricarán nuevas armas y muchos hombres se encerrarán en sí mismos.

Esta es la verdad, se gritará por parques y plazas, esta es la única verdad.

La tierra y sus amores se vendrán abajo.

El libro triunfará durante setenta años en la cuarta parte del mundo. Forjará caudillos, esclavizará a los pueblos. Y los hombres sembrarán odio y miseria.

El orgullo, el sueño del orgullo, el nuevo paraíso. El infierno en la tierra.

Entre una y otra guerra, alguien hablará de amor. Más aunque sea derrotado, desenmascarado y puesto en evidencia como falso, el libro seguirá teniendo algunos seguidores, hasta el fin de los siglos.

Angelo Roncalli.

Parece extraño que un geopolítico hable en términos biológicos de un imperio, pero en realidad las naciones como los imperios presentan procesos similares; son como las células que nacen, crecen, se reproducen y mueren y también se mueven sobre las condicionantes espaciales que permitieron su surgimiento.

La interacción de un pueblo con su espacio se fija en los “genes” de la etnia, desarrollando una herencia de voluntad de poder, que proyectada determina el crecimiento y las diferentes manifestaciones imperiales de un estado; es lo que llamarían los norteamericanos “el destino manifiesto”¹.

El pueblo ruso actual es fruto de estas circunstancias, es el fruto de un proceso histórico condicionado por las interacciones espaciales. Su origen se remonta a la época del surgimiento y evolución de Moscú, con algunos antecedentes perdidos en la historia rusa anteriores a 1300 que permitieron el surgimiento de la Rusia Keviana. En esa época Kigu era el centro de poblamiento ruso cuyas áreas de influencia se extendían por el Dnieper hasta Novgorod². El pueblo ruso supo en esa época desarrollar una cultura propia y autónoma hasta sucumbir frente a las invasiones tártaras (mongoles) y retirarse casi por completo de la órbita de influencia europea en el siglo XIII. Durante este período Moscú

¹ Destino manifiesto. Los principios de Jefferson.

² Ver Mapa N° 1.

no pasaba de ser una pequeña villa fortificada (empalizada) que le permitió defenderse de la expansión tártara más por su aislacionismo geográfico que por su efectiva defensa militar.

Moscú hasta 1156 era prácticamente un poblado. Este enclave geopolítico le permitió, gracias a la habilidad de sus gobernantes, transformarse en una ciudad estado que de acuerdo con las circunstancias empezó a acrecer sus áreas de influencia, fortaleciendo un ejército terrestre, logrando consolidarse en centro de poder. Así logra en el reinado de Iván I (1328-1340) una paz estratégica con los khanatos tártaros que permitió el progreso económico moscovita, facilitando la expansión colonizadora y su consecuente crecimiento espacial a través de la compra bien calculada de nuevos territorios que la rodeaban. Con la combinación táctica entre guerra y paz con los tártaros, Moscovia logra extenderse como una gran cuña hacia el noroeste de la ciudad. Se enfrenta con el principado de Tuer y a través (le la lucha armada y con el apoyo tártaro, Iván III, gobernante de la época, logra mejorar su posición y vencer a la república de Novgorod, anexando a Yaroslav 1463, Per 1472, Rostov 1474, e Iver 1485. En 1505 el príncipe Basilio III empieza su reinado y con él se renueva la expansión de Moscovia. Aplasta a Pskov (1510), toma nuevamente la ciudad lituana de Smolensk (1514) y anexa a Ryazan (1521). A partir de esta fecha el principado de Moscú se convierte en la autoridad indiscutida desde el golfo de Lituania hasta los montes Urales y desde Smolensk hasta el mar Báltico³, constituyendo durante doscientos años la plataforma territorial moscovita del imperio ruso.

Iván el Terrible (1533-1584) se libera del dominio tártaro y es el primer ruso coronado como Zar en lugar de príncipe de la ciudad. El imperio tiene capacidad de enviar un ejército de más de cien mil soldados (junio 1552) contra la fortaleza tártara de Kazán que se interpone entre Moscú y los Urales. Los 30.000 tártaros de la guarnición se defienden hasta el 11 de octubre, cuando son aniquilados. En 1556 se toma Astrakhan permitiendo así la expansión moscovita hasta el Mar Caspio. Simultáneamente logra imponer su vasallaje a los príncipes Cherkesos y Kaberdianos en el Cáucaso.

Con la derrota tártara se abren los territorios siberianos. Iván el Terrible inicia la colonización de rusos. El cosaco Ermak vence al príncipe siberiano Kuchum y ofrece al zar los territorios conquistados. En compensación Iván le perdona su delito de rebeldía por el cual había sido condenado. Con estas acciones se inicia la marcha rusa hacia el Pacífico, lucha que continuará durante 60 años logrando el asentamiento de colonos en Tobolsk (1587), en Surgut (1594) y en Narym (1598).

En el período comprendido entre 1558 y 1583 se desarrolla la guerra livonia con la cual Moscú había perdido extensos territorios en el frente occidental. A la muerte de Iván el Terrible se firma el Tratado de Tyavzin (1595) mediante el cual Moscú recupera los territorios perdidos a manos de los suecos logrando adquirir una salida al Báltico.

LA CONQUISTA DEL ESTE 1598 - 1689

La expedición de Ermak (1581) inicia la colonización rusa de Siberia, la cual se consolida en poco más de cien años. No presenta grandes enfrentamientos militares y se determinó así por ser la vía de escape de los condenados, hecho que va a caracterizar la

³ Ver mapa No. 1

expansión del poblamiento ruso y que culminará con el *Archipiélago Gulag*⁴. Los colonos se establecen en Torask y en el Valle del Amur, y, en menos de cuarenta años, llegan a Okhofsk (1646). Durante este período son sometidos y desplazados muchos pueblos y tribus tales como Saximi, Nentsi, Janti, Mansi y otros.

Cuando los rusos penetran en el Amur se producen los primeros enfrentamientos con los Manchúes chinos, lo cual va a culminar con la firma del primer tratado que la China haya firmado con una potencia extranjera. Con esto se logra el dominio ruso, a principios del siglo XVIII, de toda la región limitada por los océanos Artico y Pacífico sin incluir las penínsulas de Chukotka y Kamchatka (ver mapa No.1).

Entre 1598 y 1689 el frente de expansión occidental se activa grandemente produciendo una serie de guerras con Polonia, Suecia, Turquía y los Khanatos tártaros de Crimea. Los resultados de estos conflictos variaran notablemente las relaciones espaciales. Los polacos lograron tomar a Moscú en 1610⁵ e incluso incendiarla a su retirada un año más tarde. Los suecos lograron tomar a Novgorod. En 1654 los dirigentes veranianos se unen a los rusos por el temor de sucumbir a las presiones turcas, polacas y tártaras de Crimea.

Es importante anotar que en 1613 se entroniza la dinastía Romanov y con ella el surgimiento de la voluntad imperial rusa que se proyectará hasta nuestros días.

Rusia adquiere su verdadero sentido de imperio con Pedro el Grande que gobierna entre 1682 a 1725. El principal objetivo de este Zar es eliminar la herencia tártara de Rusia e implantar la herencia rusa occidental, modernizándola mediante el desarrollo de contactos con los Estados más avanzados de las áreas occidentales. Quería convertir a Rusia en un Estado moderno. Fue el primero que comprendió que la mentalidad mediterránea de su pueblo se constituía en un obstáculo para el imperio, e implementó grandes medios para transformarla en marítima logrando el desarrollo de una gran armada y el establecimiento de una "ventana a Europa" en el Puerto de San Petersburgo.

Bajo la dirección de Pedro el Grande la armada rusa desarrolla una campaña militar contra los turcos en el Mar de Azov (1695-1696). Cuando su fuerza naval se hizo lo suficientemente fuerte, se enfrentó con la potencia naval más importante del Báltico. Luchó contra los suecos durante veinte años. Los resultados de esta guerra fueron muy variados. Los suecos casi toman Dnieper pero fueron derrotados, ya que los rusos logran desembarcar tropas cerca de Estocolmo y dominar marítima-mente el Golfo de Botnia. Como consecuencia de lo anterior, se firma el tratado de Nystart (1721) por medio del cual Rusia entra en posesión de Livonia incluyendo el Puerto de Riga, de Estonia, lo mismo que de Karelia, Finlandia e Ingermanland⁶ donde Pedro había fundado a San Petersburgo cerca del puerto de Nyenshantz. Los rusos también lograron el avance hacia el suroeste con la estabilización militar del frente de Ornsk y la creación de la fortaleza de Semipalatinsk junto al río Irtysh.

⁴ Premio Nobel de Literatura Solzhenitsyn (1990).

⁵ Como Napoleón y como Hitler, intentaron tomarse a Moscú, con características similares.

⁶ Posteriormente los intentos del pequeño Zar (Stalin) por tomar estos Estados, no son más que la continuidad de los objetivos de Pedro el Grande para adquirir las colonizaciones alemanas del Báltico (Hansa).

Pedro el Grande fue un extraordinario geopolítico. Fijó en la mente de su pueblo los objetivos a largo plazo del Imperio Ruso, que expresados en forma sencilla propugnaban por una “expansión territorial que permitiera la adquisición de las tierras cálidas del Índico y las tierras cálidas del Pacífico y la adquisición de las puertas de Europa”⁷. A la muerte de Pedro el Grande estas banderas son recogidas por Catalina, esposa de Pedro III, quien sube al poder en 1762, como Catalina la Grande. Los resultados territoriales de este mandato se logran irónicamente en el Extremo Oriente. Se completa la colonización (le la Península de Kamchatka precedida por las expediciones de Bering (al servicio de Rusia) y la adquisición de Alaska. El frente occidental no presentó variaciones territoriales pero sí grandes luchas donde el ejército formado por Pedro el Grande demostró su eficacia en las guerras con Turquía (1735-1739), con Suecia (1741-1743), con Prusia (1757-1761) logrando la ocupación de Berlín en 1760.

LA EXPANSIÓN IMPERIAL

Los resultados de la concientización de la población rusa sobre su superioridad en un destino imperial para la ampliación de sus fronteras, lograda bajo el reinado de Catalina⁸, prosigue con gran vigor, con su hijo Pablo (1796-1801), produciendo grandes logros territoriales en Polonia con una combinación perfecta de intriga política (subversión) y de acción militar. En menos de 25 años Polonia es dividida tres veces (1772-1793-1795) siempre en beneficio del imperio ruso, apoderándose totalmente de Bielorrusia, Lituania y gran parte del territorio polaco. Posteriormente, la capital polaca caerá en poder ruso (1815).

En el frente sur los rusos terminan por eliminar la última fortaleza turca que les permite el control de Crimea en una serie de campañas militares que se extienden desde 1766-1774 y 1787-1791 asegurando la penetración rusa del Cáucaso. Así el imperio ruso establece en 1783 el protectorado de Georgia y en 1801 se toma la ciudad de Tiflis (Tbilisi) con lo cual toda Georgia fue anexada al imperio.

En este período se logra la “colonización”⁹ total de Siberia con la absorción rusa de la península de Chukotka y la expansión sudoeste que establece la frontera con Mongolia perteneciente al Imperio Manchú (China). A partir de 1801 el avance ruso se dirige hacia el sur¹⁰. Desarrolla una ofensiva contra los persas (1804-1813) y anexa a Azerbaiján del Norte. En 1828, después de otra guerra ruso-persa se apodera de Armenia Oriental. En el Cáucaso del norte las ofensivas rusas son frenadas por los musulmanes gobernados por el Imán Shamil, quien termina por derrotar a los ejércitos rusos y retardar su avance por más de 25 años hasta la captura de Shamil en 1859.

Mas hacia el este los rusos se apoderan de Kazajstán gracias a su hábil manejo geopolítico.

Dos de las tres hordas que constituían el pueblo Kazajo se anexarán al imperio por temor a la derrota militar por parte de los Dzhungarios apoyados por los chinos. Como

⁷ Esta última parte la logra el pequeño Zar (Stalin) a través del Pacto de Yalta.

⁸ Ver Mapa N° 2

⁹ A través de rusos condenados por diversos delitos se les brindaba la posibilidad de la libertad como colonos en Siberia. Táctica continuada por el régimen marxista con una pequeña variación que eliminó la posibilidad de libertar a los colonos que ingresaban a campos de confinamiento y trabajos forzados.

¹⁰ Durante los 34 años del reinado de Catalina son sornetidos al Imperio más de 12 millones de personas.

consecuencia de esto los Khanes de las hordas se vuelven ciudadanos rusos. Para penetrar más profundamente en el área, los rusos deciden eliminar los Khanatos (1822) produciendo la reacción de los Kazajos, que da lugar a una guerra violentísima que se va a extender hasta 1847. En este período sobresale el liderazgo del nacionalista Kazajo, Kenesary Kasymov quien hace la unificación de todos los khanatos vecinos¹¹ en contra de los rusos.

La anexión definitiva de Kazajstán al imperio ruso se realiza en 1854 con el establecimiento de un ejército de ocupación en Alma-Ata¹². Después de otra guerra con Suecia (1808-1809) anexan a Finlandia y con la guerra turca (1806-1812) le arrebatan a Besarabia. En 1855 obtienen el control del extremo oriente de la isla Sakhalin, que comparten con los japoneses en 1855.

El avance hacia el extremo oriente es finalmente retrasado por la derrota rusa frente al ejército japonés en 1905¹³, pero antes de esta fecha hubo importantes avances¹⁴.

Completa la anexión del Cáucaso y logra con la China¹⁵ los tratados de Aigun y Tientsin (1858) confirmados dos años más tarde en Pekín. El imperio ruso obtiene la posesión de la provincia de Amur y la fundación de Vladivostok en 1860. En 1875 Sakhalin¹⁶ se convierte en un dominio totalmente ruso que tendrá que ser compartido a partir de 1905 con los japoneses, como consecuencia de la guerra y retirarse de Manchuria, que había invadido en 1901.

Las conquistas más importantes de este período las realiza el imperio ruso en Asia Central con la toma militar de Tashken en 1867 que se constituye en la sede del gobierno del Turkestán, el que se convertirá en el trampolín para la conquista de la legendaria Samarkanda (1868), el derrocamiento del Khan de Kokand y la reducción de los khanatos de Khiva y Bukhara¹⁷ como estados sometidos al Zar.

En 1885 se termina la anexión de toda Asia Central. Posteriormente estos pueblos se levantan contra Rusia en 1898 y en 1916 respectivamente, lo mismo que en la época de la invasión alemana a Rusia en la Segunda Guerra Mundial, con lo cual nadie se sorprendería en la actual coyuntura de la URSS de un nuevo levantamiento militar contra el ejército ruso.

BOLCHEVIQUES Y LA AUTODETERMINACIÓN

La revolución bolchevique no modifica sustancialmente los postulados de Pedro y Catalina. Entre 1917 y 1920, el gobierno sigue los dictámenes de Lenín "si bien hay que dar apoyo general al principio de la auto-determinación, los intereses de clase siempre tendrán precedencia sobre las aspiraciones nacionales". Esto simplemente indicaba que

¹¹ Chiva Bukhara y Kokand.

¹² Capital Kazajstán, que en la actualidad tiene más de 500.000 habitantes de origen ruso en su población.

¹³ Guerra Ruso-Japonesa 1904-1905.

¹⁴ Ver Mapa N° 2.

¹⁵ Como China está en guerra con Francia y Gran Bretaña, debilitada se ve obligada a negociar con los rusos para evitar otra guerra que no podría sostener.

¹⁶ Después de la Segunda Guerra el pequeño Zar se apodera de este territorio. En la actualidad los japoneses presionan a Gorbachov la entrega de Sakhalin.

¹⁷ Tomados Kakhara en 1868 y Khiva en 1873.

el interés comunista estaba por encima del interés nacional de los pueblos, conciliando en forma total los intereses del imperio zarista con los intereses del imperio comunista ruso, denominado a partir de esa fecha, Imperio Soviético.

La debilidad del Estado Soviético permitió como hoy, la independencia de Finlandia¹⁸ y se implementó un gobierno revolucionario en Finlandia del Sur¹⁹ La independencia de Estonia fue reconocida el 7 de diciembre de 1918 después de que se había establecido una república comunista con ayuda militar rusa²⁰ La independencia de Letonia fue reconocida el 22 de diciembre de 1918, días después de un golpe comunista que formó un gobierno provisional, y ese mismo día se reconoce la independencia de Lituania, producida por un gobierno de trabajadores y campesinos establecidos en Vilna²¹.

Todos estos regímenes fueron de corta duración. La República Soviética de Estonia cae en mayo de 1919 “después de que las fuerzas contrarrevolucionarias y reaccionarias nacionalistas e intervencionistas locales expulsaron a las unidades soviéticas de su territorio”²².

Las regiones títeres de Moscú dejaron de existir para Finlandia y Letonia a partir de mayo de 1918 y mayo de 1919 respectivamente, y el régimen lituano-soviético fue derrotado en agosto de 1919²³. A partir de esta fecha se declara la independencia de estos países del control soviético. Como consecuencia de la reacción contra los bolcheviques, los pueblos no rusos buscan la independencia logrando sus objetivos con mayor o menor resultado; tal es el caso de los territorios occidentales, como el de las provincias polacas y Besarabia, donde la organización nacionalista Sfatul Tserii alcanzó la reincorporación de la provincia a Rumania. En la actualidad los nacionalistas rumanos bajo la órbita soviética están buscando lo mismo²⁴.

El imperio de los trabajadores emplea la fuerza militar para mantener los antiguos territorios y busca ampliar sus fronteras territoriales. Con esto se logra en febrero de 1918 el aniquilamiento por parte de los guardias rojos del gobierno de Turquestán²⁵ creado en noviembre de 1917 en Kokon. Los destacamentos revolucionarios liquidaron en forma total a las fuerzas militares del partido nacionalista tártaro²⁶ que había declarado la independencia de Crimea en diciembre de 1917.

Los guardias rojos fueron terriblemente sanguinarios con los consejos (Radas) ucranianos y rusos que intentaban conseguir la independencia de sus territorios. Por la debilidad del ejército rojo enfrentado a la contrarrevolución y por factores logísticos, la situación militar no impidió la independencia²⁷ de Georgia, Armenia y Azerbaidján en las regiones caucásicas. De ahí que por debilidad, el imperio soviético pierda una gran parte de territorio, que va a ser recuperado posteriormente en un período de 27 años a partir de

¹⁸ El levantamiento de los kazajos y kirouises fue sometido violentamente por el general zarista Kurepatkin.

¹⁹ 31 de diciembre de 1917.

²⁰ 28 de enero de 1918.

²¹ Su capital.

²² Informe oficial de Moscú.

²³ Conocida como parte de la Contrarrevolución Blanca.

²⁴ Véase mapa No. 3.

²⁵ Creado por el Cuarto Congreso Regional Musulmán.

²⁶ Milli Firca

²⁷ Obsérvese cómo en la actualidad (septiembre 1991) se repiten estos acontecimientos motivados casi por las mismas causas.

1920, al cual he denominado la Restauración del Imperio y su artífice, el pequeño Zar²⁸. En el primer gobierno soviético, Lenín lo nombró comisario del pueblo para los problemas de las nacionalidades, cargo que desempeñó hasta 1923. El pequeño Zar fue el artífice de las matanzas iniciales y posteriores tendientes a eliminar de una vez por todas las nacionalidades contrarias a las directrices del “Gobierno del Consejo de Comisarios del Pueblo”²⁹. La política en contra de las nacionalidades nunca despertó controversias con Lenín, como se puede leer claramente en el discurso pronunciado por Stalin en diciembre de 1925³⁰ en el cual afirma: “Nunca he tenido diferencias de ningún tipo en torno a las cuestiones de las nacionalidades, ni con el partido ni con Lenín”. El resentimiento de los comunistas por las reducciones territoriales que tuvieron lugar antes de 1920 se manifiesta en la expresión de Stalin: “La llamada independencia de las independientes Georgia, Armenia, Polonia, Finlandia, etc., es sólo una ilusión y oculta la total dependencia de estas caricaturas de estados que están en uno y otro grupo de imperialistas.

De acuerdo con estas directrices, las tropas soviéticas a partir de febrero de 1921 emprenden la reconquista del Cáucaso y derrocan violentamente al gobierno georgiano.

En 1924 sofocaron el levantamiento general de los nacionalistas de Georgia. Con el pacto Germano-Soviético en 1939 recobraron los antiguos territorios polacos dividiéndolos después de la invasión militar germano-soviética³¹. Se invadió a los estados Bálticos y se establecieron bases militares en Estonia, Lituania y Letonia. Parece que la historia se repite cuando uno lee los acontecimientos que se presentan en estos Estados en la actualidad y los compara con los que sucedieron en septiembre y octubre de 1940 durante los cuales el gobierno soviético se queja del secuestro de unos soldados del ejército ruso en Lituania y en una nota adicional firmada el 14 de junio se requirió un ultimatum, mediante el cual se pide la destitución del Primer Ministro, el cambio de gobierno y el establecimiento de un ejército de ocupación además de la convocatoria a elecciones en las cuales sólo pueden participar los miembros carnetizados del partido comunista. Esto se repite en los Estados Bálticos; los ganadores de las “elecciones”, con el apoyo del ejército rojo, “solicitan” su anexión a la URSS como repúblicas soviéticas.

El 14 de octubre de 1939 el gobierno soviético presentó varias reclamaciones territoriales a Finlandia, una de las cuales pedía en arriendo el puerto de Hanko. Estas propuestas fueron rechazadas por Finlandia por “infringir su neutralidad”. La respuesta soviética se concretó el 30 de noviembre con la invasión militar. La Sociedad de Naciones reaccionó expulsando a la URSS por agresión, el 14 de diciembre. El ejército finlandés se defiende heroicamente y detiene la invasión soviética pero no impide que el imperio le imponga el Tratado de Paz del 12 de marzo de 1940 con el cual se ve obligado a ceder una gran extensión de territorio en el norte y al este del Lago Ladoga y en Karelia, numerosas islas del golfo de Finlandia, territorios en el norte y centro de Finlandia y a arrendar el puerto de Hanko por treinta años. Esta pérdida se ratificó después de la segunda guerra mundial en 1947 con una sola modificación que sustituía el arriendo de la base de Hanko por una en Rorkkala, más la entrega del puerto de Petsamo a la Unión Soviética. A Rumania se le exigió la entrega en 1940 de Besarabia, además de la

²⁸ Stalin.

²⁹ Como denominaron al Imperio Soviético hasta 1946.

³⁰ En el VII plano ampliado del Comité Ejecutivo Internacional Comunista.

³¹ Violando el Tratado que Lenín había firmado en mayo de 1920.

provincia de Bukovina del Norte como compensación por la tremenda pérdida que la Unión Soviética y la población de Besarabia habían tenido durante los 22 años que Rumania gobernó a Besarabia³². El ejército rojo entró dos días después. Al final de la segunda guerra esta transferencia fue confirmada y en la actualidad los pueblos de estos territorios tratan de integrarse de nuevo a Rumania, gracias al fenómeno Gorvachov.

A través de los medios diplomáticos se adquieren otros territorios. La conferencia de Yalta acuerda la entrega a los soviéticos de 69.000 millas cuadradas de territorio polaco; en la conferencia de Potsdam la URSS obtiene el corazón del Imperio Alemán, Prusia Oriental. De común "acuerdo" con Checoslovaquia, ésta cede la provincia de Ruthenia incorporándola a la Ucrania Soviética y en la conferencia de Yalta se permite la ocupación nuevamente de Sakhalin del Sur y de las islas Kuriles que eran soberanía japonesa desde 1875. En Mongolia en 1944 los soviéticos arrebataron a este Estado más de 64.000 millas cuadradas en la frontera de la República Popular de Mongolia, transfiriendo el poder a la República Socialista Federal Soviética³³.

(RSFS). Los soviéticos no publicaron la noticia de la anexión sino dos años después de 1946.

A partir de 1947 se completó la restauración de las conquistas de los Zares; mientras los imperios europeos se desmoronaban, la Unión Soviética no sólo se sostiene, sino que crece. Es un período en el que prima el nacionalismo; surgen nuevos Estados como la India y los del sureste asiático. El imperio ruso logra ahogar todo intento nacionalista. Lo único que devuelve después de la guerra es la base naval de Puerto Arturo, que tomó en arriendo la China después de la segunda guerra mundial, y el control sobre la base naval de Pokkala al sur de Finlandia.

El poco conocimiento y la desinformación sobre la guerra patriótica³⁴ no nos ha permitido evaluar la gesta de millones de soldados nacionalistas que se enfrentaban con el ejército soviético en defensa de su independencia y en favor de las fuerzas alemanas en el período comprendido entre la operación Barba Roja y 1947, como es el caso de los ejércitos SS del mariscal Blasov³⁵ o el de los ejércitos finlandeses, georgianos, polacos, rumanos, bielorrusos, croatas, kasajos, kirguises, turcomanos, tártaros y musulmanes, que fueron aniquilados o trasladados a Siberia para desaparecer casi por completo.

La propaganda soviética se dedicó a desprestigiar el colonialismo en todo el mundo menos en su propia sociedad, donde estimula la colonización rusa sobre los territorios orientales de la URSS; como resultado de esa política en la actualidad, los kasajos son menos numerosos que los rusos en Kazajstán y éstos predominan en las ciudades de las repúblicas de Kirghizi, Tadjikistán y Turkmenia. También los rusos se constituyen en la población más numerosa de las repúblicas autónomas soviéticas y en nueve de las diez regiones nacionales. La Unión Soviética usa métodos eminentemente imperialistas contra las nacionalidades rebeldes. Los tártaros, los crimeños y los alemanes del Volga fueron

³² Ultimatum presentado por los soviéticos el 26 de junio de 1940.

³³ Región Tannu Tuya. Este territorio había sido arrebatado por el Imperio Ruso en 1911. Proclamó su independencia en 1922 con el nombre de República Popular Tuviana.

³⁴ Nombre que los rusos dan a la Segunda Guerra Mundial.

³⁵ Mariscal ruso, héroe en la defensa de Moscú perseguido por Stalin. Llegó a comandar más de un millón de soldados veranianos y rusos contra el ejército Soviético.

deportados en masa a Siberia y al Asia Central³⁶. En 1957 la deportación de las cinco nacionalidades caucásicas fue condenada en la Unión Soviética como uno de los excesos de Stalin y los pocos sobrevivientes fueron devueltos a sus territorios de origen. Pero ¿qué pasó con los tártaros de Crimea? Los censos hablan del número de rusos, del número de ucranianos, del número de judíos y de los bielorrusos que viven en la región de Crimea, antes denominada República Autónoma Tártara, pero no se menciona ni un solo tártaro en los censos; probablemente nunca regresaron de Siberia. Si esto se comprueba, el Imperio Soviético ha ido mucho más lejos que el imperio de los Zares o cualquier imperialismo occidental incluyendo los odiados nazis. En la memoria de la historia quedan las proféticas palabras de un nacionalista tártaro, Volga Sultán Galiev³⁷ que dice:

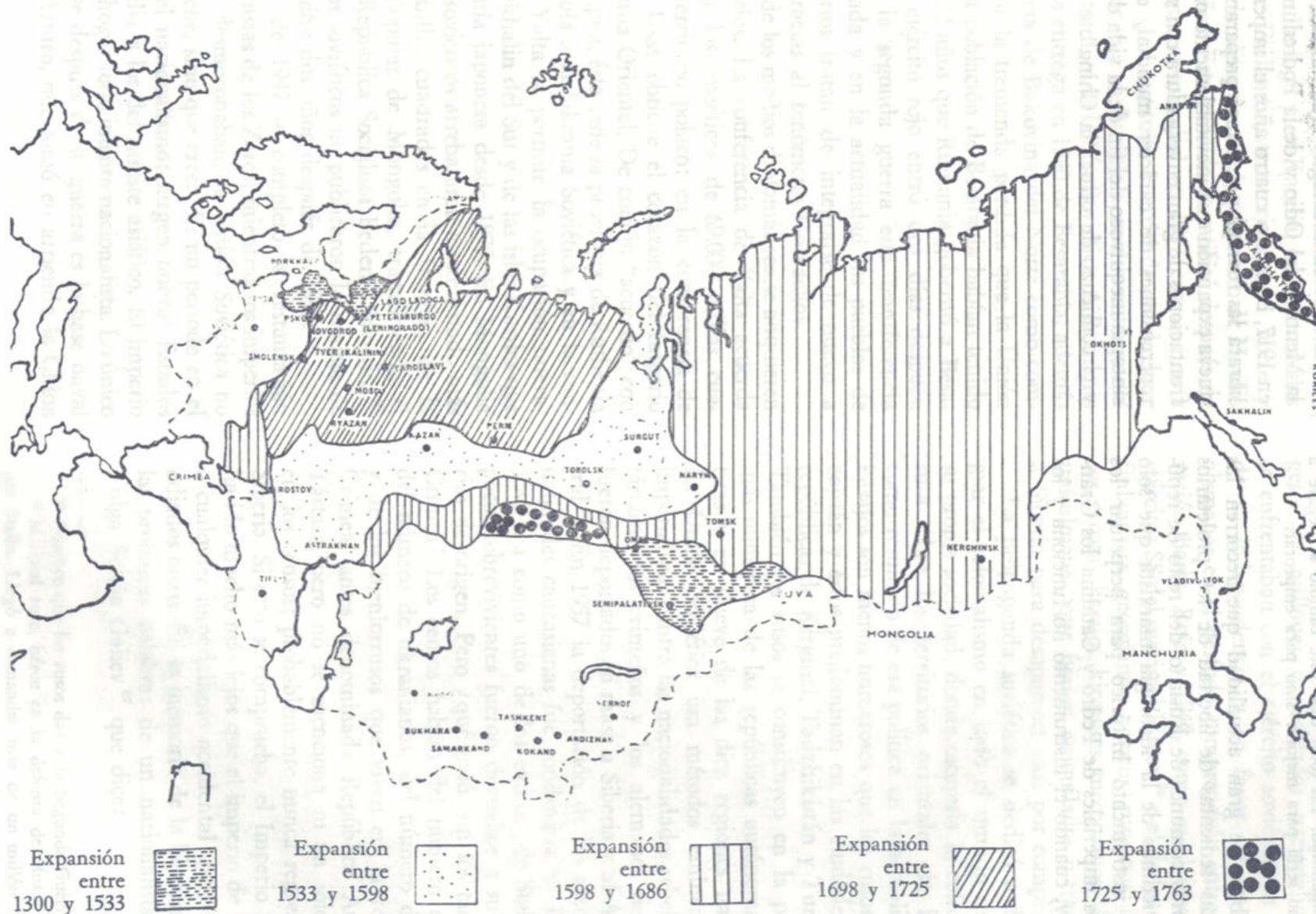
La sustitución de Una dictadura mundial de una clase de sociedad europea (la burguesa) por su antípoda (el proletariado) es decir, por otra de sus clases, no hará que haya un gran cambio en la vida social del sector oprimido de la humanidad. En todo caso este cambio si llegare a ocurrir no sería para mejorar sino para empeorar.

Palabras de gran actualidad que recorren las gargantas sedientas de libertad de los proletarios y hombres comunes de Rusia o del resto (le repúblicas víctimas de la ideología marxista que sólo fue un instrumento histórico para perpetuar los objetivos imperiales de Pedro y Catalina los Grandes; hoy, cuando el instrumento no funciona y los nacionalismos destruyen el ideal internacionalista, se volverá a la esencia de Pedro y Catalina. El imperio tambalea pero no caerá; caerá tan sólo el libro maldito de la ideología igualitarista. El Libro de la Mentira, del Odio y de la Podredumbre, y como en 1917, en tres o cuatro años el imperio ruso equilibrará las fuerzas y se estará preparando para una nueva expansión que inevitablemente producirá confrontaciones de gran envergadura con sus profundas repercusiones de carácter mundial, que serán el síntoma inequívoco del fin de la vida de un Imperio y el comienzo de otro: "la China".

³⁶ En el período de la guerra entre 1943-1944.

³⁷ Cooperador de los comunistas fue expulsado del Partido Comunista en 1923 y encarcelado en 1929. Nunca se le puso en libertad.

MAPA Nº 1. - EXPANSIÓN DEL IMPERIO ENTRE 1300 Y 1763.



MAPA Nº 2. - EXPANSIÓN DEL IMPERIO ENTRE 1763 Y 1855.



Expansión anterior a 1763



Expansión entre 1763 y 1801



Expansión entre 1801 y 1855

MAPA Nº 3. - EXPANSIÓN DEL IMPERIO ENTRE 1855 Y 1917.



MAPA Nº 4. - EXPANSIÓN DEL IMPERIO ENTRE 1917 Y 1989.



Expansion
octubre 1917 - 1920

Expansion
1920 - 1947

MILCÍADES VIZCAÍNO G.*

LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA:

LO QUE DICE LA INVESTIGACIÓN SOCIOLOGICA**

Son varios los balances que se han ofrecido a la comunidad científica y a los lectores en general sobre la producción sociológica en el campo de la educación en Colombia. Dichos trabajos se han caracterizado por ofrecer una perspectiva particular.

Facundo (1980) reúne dos requisitos: una metodología de análisis y unos datos empíricos, estadísticamente presentados, sobre 912 documentos encontrados en el período 1905 - 1980. A su vez, se basa en otros intentos similares que él asume como fuentes. Desde este punto de vista constituye el esfuerzo de mayor aliento que se haya ofrecido en el país. La recopilación total de los trabajos no ha aparecido publicada aún, lo cual permitiría una posibilidad de acceso mayor para los investigadores y para los interesados en general en el tema sociológico de la educación.

Cataño (1974, 1989), por su parte, presenta una recopilación de trabajos en el campo de la sociología de la educación y lo hace de una manera descriptiva en cuanto narra la publicación de las obras, en una cronología que va desde la década de los treinta hasta los años ochenta y comprensiva en cuanto precisa los motivos de su publicación y los factores con ellos asociados. Desde una perspectiva analítica los dos trabajos complementarios de Cataño son de gran valor para quienes se ocupan de esta especialidad de la sociología.

Iyon LeBot (1970) ofrece un análisis de las principales tendencias en el desarrollo de la sociología de la educación hasta finales de los sesenta y agrega una bibliografía de la producción colombiana en este campo. Se considera que este es un trabajo pionero en el área y que abrió trocha para los siguientes exploradores. El trabajo de Vélez (1988) es de menor aliento y está dedicado al análisis de la relación educación-sociedad.

Otros esfuerzos se ocuparon de revisar y conceptualizar sobre la producción en el área de la educación, en general, independientemente de los enfoques asumidos (Ochoa y Lara, 1970; Serrano et al., 1970; Toro y Lombana, 1978; Toro y Lombana, 1984; Rivera, 1988). Un análisis global sobre el enfoque cualitativo utilizado en la investigación educativa en la década de los ochenta fue adelantado por Martha Herrera (1990:103-109). Dinamismo y heterogeneidad caracterizan los trabajos de profesionales de diferentes disciplinas. Etnografía, psicogenética y sociogenética, además de enfoques más tradicionales, han ayudado a entender la historia de la educación y de las prácticas pedagógicas, la educación comunitaria y de adultos y la sociología de la educación, además de los eventos de carácter académico, que dan como resultado un "balance satisfactorio".

Este ejercicio de realizar balances sobre la producción intelectual en educación no es exclusiva de Colombia. Otros países, como Brasil (Gouveia, 1971), Chile (Schifelbein, 1973) o México (Vielle, 1976) han mostrado tendencias y ejemplos que confirman que dichos

** Este trabajo forma parte de un estudio más amplio sobre sociología de la educación en Colombia.

balances son positivos para establecer el “estado del arte” y hacer avanzar los saberes en un campo determinado de las ciencias.

En este orden de ideas, el presente esfuerzo no es original sino que más bien apela a la tradición y se ubica en la producción de la década de 1980 como horizonte temporal sin desconocer, sino antes implicar, los antecedentes. Con el fin de hacer más específica la orientación, se descartan trabajos relacionados con filosofía de la educación, con economía, administración, política, historia, pedagogía o antropología, temas y áreas que son relevantes en un estudio más amplio sobre todo de carácter interdisciplinario. Aquí se concentra el análisis en los trabajos específicos de sociología de la educación en Colombia, publicados en el país, aunque no necesariamente planteen temáticas particulares referidas a él.

LA DÉCADA DE 1980

Para los economistas y para los países del continente latinoamericano la década de los años ochenta fue una década “perdida” que no permitió avanzar y consolidar las tendencias mostradas en años anteriores.

En cambio, en arqueología por ejemplo, solamente la Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales del Banco de la República patrocinó “más de un centenar de proyectos de investigación y sus resultados se han venido publicando en monografías que se editan desde 1978 y que se acercan ya a medio centenar, las cuales se han difundido ampliamente en Colombia y en el exterior...” (DUQUE G., 1988: 3); el arte ha presentado nuevas alternativas (ESCALLÓN, 1988: 20); en filosofía el decenio fue rico en producción bibliográfica, en conferencias, foros, coloquios y congresos (SIERRA, 1988: 51); en historia se ganan más públicos lectores de las producciones y sobre todo de los grandes proyectos editoriales (MELO, 1988: 59-60); en narrativa o en poesía los progresos son claros en la década.

La sociología, por su parte, “ha ganado espacio y reconocimiento como ciencia útil. Hoy no se concibe la planeación sin un conocimiento sociológico. En el Estado, la participación de los sociólogos se ha acreditado con el diseño y ejecución exitosa de planes y programas elaborados por sociólogos... Sin embargo, podría decirse que aún no hay la debida retroalimentación entre la práctica profesional, la investigación científica y la formación universitaria. Tampoco el Estado ha reconocido con suficiente claridad el papel de las ciencias sociales en el desarrollo” (RESTREPO, 1988: 106-107). En el campo de la sociología de la educación, la sociología también ha tenido sus progresos, asunto que es objeto de este documento.

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Un tema recurrente en la década de 1980 es el de las relaciones educación-sociedad desde varias perspectivas de análisis. Dicha relación se percibe como la continuación y el papel de la sociedad o como un mecanismo para su propia reproducción, aspectos éstos que han sido tradicionales en el estudio de la educación (TEDESCO, 1983; SAVIANI 1984). No deja de haber un elemento metodológico para su estudio (ROCKWELL, 1986) y un análisis crítico sobre sus supuestos GIROUX, 1986).

Estos aportes desarrollan planteamientos tradicionales en relación con la polarización de las concepciones teóricas y metodológicas que han dominado el estudio de las relaciones educación-sociedad (IBARROLA, 1981; ORNELAS, 1981; ALONSO H., 1980), particularmente el estructural-funcionalismo y el marxismo o, en términos conceptuales, el consenso y el conflicto.

Otro tema que también ha sido tratado con anterioridad es el de la diferenciación social en que han trabajado sobre todo Cataño (1984-1989), Facundo (1989) y Ávila (1989). El supuesto del cual parten es que nos encontramos con una sociedad diferenciada, no homogénea, como se la concebía hasta la primera mitad del siglo xix. Marx, Durkheim, Weber o Mannheim contribuyeron a lograr un desbloqueo conceptual hasta comprender que las clases constituyen una de las dimensiones más importantes de la estructura social. A pesar de este reconocimiento, se tiene la idea de que la educación puede lograr la igualdad social y que la ampliación de la cobertura implica democratización y reducción de las diferencias sociales. Muy al contrario, encontramos planteamientos que ya constituyen lugares comunes por los valiosos aportes de los investigadores.

Diferencias de ingreso al sistema educativo, diferencias de instituciones y de niveles, diferencias de especialidades, diferencias urbano-rurales, diferencias de recursos y diferencias de calidad son los principales temas tratados. A la educación se transfieren las diferencias sociales más amplias de la sociedad total, haciendo de ella un elemento más de la reproducción de las desigualdades sociales (CATAÑO, 1989). Este panorama clarifica la idea de que la educación contribuye a ampliar las diferencias dentro de la sociedad en vez de reducirlas, dado que ella tiene en sí mecanismos que seleccionan y canalizan los sujetos de la educación por senderos previamente establecidos frente a los cuales los individuos son impotentes de descifrar y de franquear. La reacomodación social de los diferentes sectores conlleva el que también la educación tome rumbos que obedecen a estos requerimientos.

En todo este proceso educativo aparece un tema que es el *poder*. La educación obedece a poderes de la sociedad y está presta a repetir su influencia en los sectores sociales que en ella están involucrados (BERNSTEIN 1985, 1985a, 1985b; ZAPATA, 1985; DÍAZ, 1988; MONCADA, 1986).

Este tema está relacionado con el del *lenguaje* que domina la escuela. Bernstein, por su parte, afirma que la escuela adopta un lenguaje propio de la clase media al cual sólo se ajusta ésta y los sectores sociales altos; ya que los sectores sociales bajos tienen otro lenguaje y, por tanto, requieren un proceso de aprendizaje adicional, circunstancia que hace difícil obtener resultados satisfactorios y logros positivos de acuerdo con los requisitos establecidos por la misma escuela y, por intermedio de ella, por la sociedad global. La clase media y los sectores obreros bajos son los objetos de atención por parte de Bernstein. Los estudios empíricos, le permitieron identificar dos clases de códigos: formal y público al principio, y elaborado y restringido después, propios de la clase media y de los obreros, respectivamente. Mientras el primero es explícito, complejo, analítico, independiente del contexto, abstracto y categórico, el segundo es implícito, simple, descriptivo, dependiente del contexto y de uso concreto y factual.

Detrás de algunos planteamientos de Bernstein se encuentran elementos de Durkheim como los referentes a la autoridad y a los síntomas de la crisis moral de su tiempo.

Igualmente se interesa por el mantenimiento de los límites en las áreas del conocimiento y por los tipos de socialización en relación con la personalidad, lo cual recuerda a Parsons. Respecto del currículo formal, establece una tipología que diferencia currículo de colección o agregado y currículo integrado, sobre el criterio del tratamiento aislado o relacionado de las asignaturas, disciplinas y áreas, temática que es relevante cuando se trata de hacer una evaluación de los procesos del conocimiento dentro del aula (BANKS, 1983:181 ss. Cap. 8) y proponer alternativas de trabajo educativo.

Si bien las condiciones socio-históricas son diferentes a las inglesas, los planteamientos de Bernstein abren horizontes promisorios para la investigación futura, la cual apenas comienza en Colombia.

Parra S., en *La escuela campesina* (1986), se refiere al lenguaje utilizado por los niños y los docentes en un contexto marginal rural. Afirma el investigador que el lenguaje es la puerta para el capital cultural que implica la escuela y la barrera que es necesario franquear cuando se pretende romper con la brecha establecida entre el lenguaje de clase media y el lenguaje propio de una subcultura como la campesina. El tema de los códigos socio-lingüísticos puede ser de gran ayuda para comprender los procesos que se dan al interior de la escuela, en el salón de clase y en los diferentes contextos.

Otro aspecto medular en la consideración de la educación es el relacionado con la *calidad*, concepto que sólo recientemente ha penetrado la labor de los investigadores y de los propios educadores. Sólo unos pocos estudios como los de Facundo y Rojas (1983, 1985) se han ocupado de trabajos empíricos que conduzcan a conclusiones firmes. Otros escritos se han dedicado a hacer un análisis filosófico o a determinar aspectos cuantitativos referidos al rendimiento académico, a índices de ingreso, de permanencia, de mortalidad o de promoción, a calcular los años de escolaridad o el tiempo promedio de duración dentro de un determinado nivel. Un elemento importante del trabajo de Facundo (1989) es señalar que la educación no ha roto las barreras de clase, sino que en los últimos años se ha desarrollado una tendencia a separar estas barreras aun más, mediante la calidad de la educación. Este aspecto también es enfatizado por Parra Sandoval (1988, 1988a) respecto de la educación superior. Si antes la diferencia era cuantitativa entre tener y no tener escolaridad, en la actualidad las diferencias son más cualitativas, es decir, entre tener educación de excelente calidad y tener educación pero de deficiente calidad en cuanto a satisfacción de necesidades sociales.

Este asunto de la calidad nos lleva al concepto de *marginalidad*. Los excluidos de los servicios de la educación, los marginados, padecen de doble discriminación: por un lado están discriminados cuantitativamente y por otro lo están cualitativamente por cuanto la educación que reciben, si es que tienen acceso a ella, es de segunda clase para población de segunda clase. En este sentido, la educación, lejos de corregir las deficiencias de la sociedad, ahonda las diferencias y se convierte en un elemento que puede ser factor de mayor discriminación social (SAVIANI, 1984; TEDESCO, 1983; PARRA y TEDESCO, 1989).

La idea de la "educación compensatoria" (BERNSTEIN, 1983; BANKS, 1983) hay que cambiarla por la de "compensación educativa" que responde mejor al origen de la situación de discriminación que es educativa pero también social, política, económica y cultural.

EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Uno de los temas tratados en la década de los años ochenta es el de la relación entre educación y desarrollo. Con anterioridad este tema también había sido tratado (CATAÑO, 1989; RAMA, 1974).

Una primera línea de trabajos es la que se refiere específicamente a estudios regionales como el caso de la zona del Caribe (LAYNE, 1980). En ese contexto específico, el autor se propone demostrar que el desarrollo es multidimensional y que tiene diferentes connotaciones: crecimiento económico, re-distribución con crecimiento, terminación de la dependencia de países no industrializados con respecto de los industrializados, satisfacción de necesidades básicas o logro de confianza en sí mismos para afrontar problemas de todo orden que se presentan a estas sociedades. Igualmente se plantea que el desarrollo muchas veces implica adopción de medios pacíficos pero que en ocasiones también genera procesos violentos.

Layne aclara una idea que puede ser extrapolada a los demás países del tercer mundo en el sentido de que el crecimiento económico global no significa que éste haya beneficiado a toda la población y que la expansión de la escolaridad a nivel primario no significa reducción de las desigualdades; al contrario, incrementa las diferencias entre los sectores sociales. Finalmente afirma que el desarrollo no tiene un solo camino sino que cada sociedad se traza el suyo, de acuerdo con sus circunstancias.

Uno de los aspectos interesantes en la consideración del desarrollo es la relación entre ciencia y tecnología. Gómez Campo (1988) aporta elementos en esta dirección cuando analiza la nueva función del conocimiento científico y tecnológico y sus implicaciones socioeconómicas y educativas para los países en desarrollo. El autor presenta asimismo un análisis comparativo entre las opciones posibles de desarrollo, es decir la opción dominante en muchos países, que consiste en la transferencia tecnológica y la opción alternativa de desarrollo tecnológico endógeno, basada en una sólida formación científica y tecnológica en toda la población (1988: 64). En esta segunda alternativa “es necesario crear un nuevo modelo de desarrollo tecnológico endógeno y alternativo al modelo dominante de modernización tecnológica ‘transnacional y oligopólica’ importada, imitativa y generadora de mayor heterogeneidad estructural interna y subordinación externa” (*ib.*, 76).

En esta perspectiva se requiere crear un nuevo modelo de educación científica y tecnológica estrechamente relacionada con el desarrollo socio-económico y cultural de los países en cuestión, y caracterizada: “a) como un componente de la educación general e integral de niños, jóvenes y adultos; b) como base y componente de la formación y entrenamiento profesional; y c) como instrumento para el descubrimiento, la orientación y la formación de talentos que aseguren a tales países capacidad de investigación científica y de asimilación, adaptación apropiada e innovación tecnológica” (*ib.*). Todo esto implica la adopción y puesta en marcha de actividades de continua educación y ajuste a los profundos cambios económicos, sociales y culturales que ocurren de una manera cada vez más rápida en estas sociedades. A cambio de una respuesta pasiva y adaptativa se sugiere una previsión y establecimientos de alternativas propias con proyección futura.

Estos planteamientos concuerdan con los presentados por Rodrigo Parra y que caracteriza como modelo de desarrollo basado en la urbanización e industrialización que ha entrado en crisis y que es necesario suplantarlos por otro modelo abierto en el que la educación debe preparar para la crisis, para lo incierto y lo desconocido y, sobre todo, para lo que hay que construir colectivamente (1985, PASSIM). En esta línea se encuentra la propuesta de Gómez Campo.

Los años sesenta se caracterizaron por dibujar con claridad un panorama histórico en que la educación tenía establecida su función, la cual era servir de generador y reforzador del desarrollo. Sólo veinte años después los analistas son más cautos y menos comprometidos como fruto de las circunstancias que han variado mucho en los países en desarrollo pero también en los países industrializados y post-industrializados y en las relaciones de unos con respecto de los otros. Hay un nuevo panorama que se presenta como un desafío para las nuevas generaciones de investigadores, lo cual es positivo para el desarrollo de las ciencias sociales que están obligadas a buscar salidas imaginativas y efectivas.

Estrechamente vinculado con el tema del desarrollo aparece en el escenario de la investigación el caso de la *Juventud* (PARRA, 1985; RAMA, 1983) con nuevas implicaciones. Tradicionalmente se había incluido el tema de la juventud en el estudio (de las luchas estudiantiles y de los conflictos de la sociedad (LEBOT, 1979; LEAL, 1981; CATAÑO, 1989). En los últimos años se le considera frente a las instituciones sociales, como la familia, el trabajo, la salud, la política y sobre todo ante el desenvolvimiento de la sociedad. Frente a esta perspectiva se involucra la crisis en que está envuelta la juventud, junto con la sociedad, con ausencia de futuro. Mannheim (1975) sugeriría mirar la juventud como una fuerza social positiva, con un compromiso histórico indelegable y con una capacidad y energía difícilmente superables por otras instancias de la sociedad, toda vez que el futuro, en gran parte, descansa sobre sus hombros.

EDUCACIÓN RURAL

El tema rural fue el primero que se consideró en el país antes que otras áreas de la disciplina sociológica. Con este tema se asoció tempranamente el estudio de la educación rural (CATAÑO, 1974, 1989), que estuvo presentado en perspectivas como comparaciones generales de campo y ciudad en una visión polar, la globalización de los fenómenos rurales con una mirada exterior a la escuela misma a través de sus condiciones materiales, la distancia del lugar de vivienda de los estudiantes, la tenencia de la tierra, la estructura social rural, la cosmovisión y la utilización de los medios masivos, especialmente la radio, para la educación de los campesinos (CATANO, 1973, 1989).

Hay dos fenómenos sobre los cuales se desarrolla la investigación en la década: por una parte el cierre del mercado interior y la integración económica consecuente de las regiones del país y, por otro, la configuración de contextos sociales diferenciados (PARRA, 1986 (1981) (1982) (1986a). Estas tendencias muestran una continuidad en el desarrollo de la investigación de Parra en el sentido de relacionar estrechamente y de una manera asimétrica el desarrollo de la economía y el desarrollo de la educación (PARRA, 1977:5, 7, 33-34. 76-77). Los contextos aparecen como fruto del desarrollo desigual de las regiones, como una correspondencia al tipo de economía dominante: economía de autoconsumo, economía

comercial y economía empresarial (PARRA, 1986: 22-24, 74-89, 94-103, 126-137; 1986a:19-30).

Las funciones de la educación, cognoscitiva, económica y socio-política, varían de acuerdo con el contexto social específico en el cual se encuentra la escuela. Esto tiene que ver con el capital cultural, en sus formas: incorporada, objetivada e institucionalizada, ya que su concreción se da de acuerdo con cada uno de los contextos rurales.

En este contexto rural los procesos de socialización primaria y secundaria, de la familia y de la escuela, respectivamente, no siempre son compatibles. Por tanto se pueden dar afinidades pero también conflictos que la escuela no está en condiciones de resolver sino que más bien fomenta porque ella misma es externa a la formación social propiamente campesina. Hay que aclarar que la escuela en el campo tiene que ver también con la mayor o menor presencia del Estado, ya que todas estas instituciones educativas son oficiales. A ello se agrega el hecho de la carencia de servicios básicos y de garantías sociales, como función principal de la organización estatal vigente. Este es el caso de los sectores marginados rurales.

Un caso diferente es el de las economías empresariales, como el de la zona cafetera colombiana (PARRA, 1978; CATAÑO, 1989) en que la educación tiene una función más clara y unas posibilidades de desarrollo más efectivas, tanto que históricamente se ha constatado que se pueden obtener logros educativos formales superiores aun a los alcanzados por sectores urbanos. Con estos hallazgos se debilita la tesis del atraso rural en conjunto, tesis que se ha generalizado a todo el país. Ya es hora de introducir en los análisis una discriminación respecto de los contextos específicos y de las condiciones particulares de cada región e incluso de cada localidad. En esta perspectiva, Parra sugiere, implícitamente, retornar a los antiguos trabajos de comunidad con un enfoque etnográfico renovado y con unos marcos analíticos más claros que los utilizados y puestos en práctica en las décadas de los cincuenta y sesenta.

Un tema de interés en la educación rural es el relacionado con los estudiantes. El estudio de Toledo y colaboradores (1980) apunta a observar las características de los alumnos como fuerza de trabajo rural ya que están lejos del dominio de los medios y sólo disponen de su capacidad para las actividades agrícolas.

Los maestros, por su parte, como portadores de la clase media (BERNSTEIN, 1983:325; BANKS, 1983: 162; SPENCE B., 1986: 185), acomodan la escuela a sus intereses y a su cosmovisión y reciben una aceptación cuando compatibilizan socialmente con los padres y los estudiantes, pero también pueden desarrollar un conflicto cuando corresponde a sectores sociales más altos.

La función y la efectividad de la educación se hallan condicionadas por estos aspectos sociales. ¿Cuánto es el peso relativo de estos factores? No está precisado en las investigaciones que se refieren a este tópico, como tampoco con cuáles otros factores se asocia para producir qué resultados (PARRA, 1980; TORRES, 1980) asunto que deberá ser afrontado en estudios específicos.

EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL

El sistema educativo formal en Colombia parte del nivel pre-escolar, avanza por la básica primaria y básica secundaria, por la media vocacional, la intermedia profesional hasta la educación superior. En estos niveles ha trabajado de alguna manera la investigación que se ha desarrollado en la década de los ochenta, lo cual implica un avance respecto de los estudios anteriores. Se mantiene la tendencia ilustradora y globalizadora, de la presentación de estadísticas de la población servida por el sistema en sus niveles, con tasas de absorción, de promoción y de repitencia acompañada de los presupuestos oficiales asignados al sector (FEDESARROLLO—SER, 1989:30-46; DNP, 1981: 145-171).

En el nivel *pre-escolar*, el trabajo de María Cristina Salazar (1984), desarrollado en dos jardines infantiles de zonas marginales de Bogotá, muestra cómo una definición social de la primera niñez comporta elementos pedagógicos que tienen que ver con la tarea educativa en este nivel de edad. El estudio parte de las orientaciones de la escuela francesa que incluye dos elementos esenciales como son la ingenuidad del niño y su espontaneidad en el aprendizaje y en el desarrollo de sus capacidades. Estas son características moldeadas históricamente que encarnan formas sutiles de cómo conducir los procesos educativos.

La investigadora encuentra que los niños soportan una estructura autoritaria y cruel que hace de su infancia un mundo de traumas y de deficiencias severas que los llevan a actuar tempranamente como adultos en la pasividad, el silencio y la inmovilidad, que el jardín replica internamente como método pedagógico, así las jardineras demuestran aprecio y afecto hacia los niños. Este estudio revela que el problema educativo no se puede quedar en la metodología, la pedagogía y la didáctica, sino que es necesario explorar los supuestos sociales que alimentan las concepciones educativas, lo cual abre una brecha importante en el desarrollo de futuros trabajos de investigación a éste y otros niveles.

En el nivel de *primaria* también se ha investigado desde una perspectiva novedosa con la utilización de la etno-metodología y el análisis de conversación que permiten el abordaje de algunos fenómenos que a pesar de ser centrales pasaban como inadvertidos con los procedimientos convencionales (WATSON, 1988). La traducción a que hacemos referencia permite un acercamiento a este tipo de orientación en educación que también se puede desarrollar en otros niveles del sistema educativo.

Un aspecto sobresaliente en la etno-metodología es el punto de partida de los conceptos que no sólo provienen del investigador sino que también pueden serlo de los actores sociales mismos. Más que estudiar el *qué*, metodólogos como Garfinkel se preocupan por el *cómo*: cómo los miembros de una comunidad construyen su conducta ordinaria, cómo articulan su conducta con la de otros y cómo crean un ordenamiento reconocible y familiar para sus contextos particulares, son asuntos de interés.

Otros análisis, como los de Gómez y Losada (1984) se refieren a la tradicional organización de los docentes y a las implicaciones administrativas que ellas representan sobre todo en sus relaciones con el Estado. Ivon Lebot (1979), por su parte, había explorado las formas de organización magisteriales frente a la administración del sistema educativo.

Desde finales de la década de los sesenta se introdujo en el país la *educación diversificada* que comenzó con los INIEM para las ciudades y con las Concentraciones de

Desarrollo Rural para el campo, como una continuación de las escuelas agropecuarias y los ITAS. El Ministerio de Educación ha adelantado algunos análisis sobre esta diversificación. Briones (1975) adelantó un estudio de rendimiento externo de los INEM de la Costa Atlántica. Un nuevo estudio, patrocinado por el Banco Mundial, (PSACHAROPOULOS, VÉLEZ y ZABALZA, 1986) encuentran para los INEM una eficiencia externa baja que cuestiona los objetivos mismos del sistema y de la diversificación. Sin embargo, hay que tener en cuenta un aspecto, y es la demanda en relación con la oferta. Por las condiciones del desarrollo de la economía y de las fuentes de empleo en el país, las demandas de ocupación no son tan abundantes como para recibir la oferta de estudiantes de este nivel de formación. El mercado de trabajo manifiesta una distorsión del lado de la demanda de mano de obra. De todas maneras los INEM continúan funcionando y más bien se ha adoptado la política de la "inermización" de la educación básica secundaria y media vocacional, con las últimas disposiciones del Ministerio de Educación Nacional.

Dos puntos de vista se mueven con respecto a la educación *secundaria técnica* en Colombia, que agrupa la comercial, la industrial, la agropecuaria y la pedagógica, y son: por un lado la versión optimista que considera que este tipo de educación cumple un papel respecto de la movilidad social ascendente y prepara convenientemente a los estudiantes para el mercado de trabajo, independientemente de que ellos sean absorbidos por él; y por otro, la versión escéptica que reafirma la baja eficiencia y los altos costos. Frente a estas alternativas del capital humano y de la segmentación respectivamente, surgen otros planteamientos desde un análisis económico (MOLINA, 1984) que asumen dos aspectos como son: el acceso y las características de los estudiantes que llegan a la secundaria técnica y la influencia sobre los salarios de este tipo de educación.

Respecto del primer aspecto, los elementos históricos y socioeconómicos son los que manifiestan el papel importante en la selección, en vez de los costos directos, la selección académica, la localización del plantel y la oferta de este tipo de educación. En efecto, la secundaria técnica es nueva en el país ya que proviene de los años sesenta y ha tenido un tratamiento marginal respecto de la educación clásica. En cuanto al segundo aspecto, el estudio encuentra que la educación secundaria técnica tiene efectos sobre los salarios si se controla la variable origen socio-económico ya que éste manifiesta un efecto significativo y positivo sobre los ingresos. El estudio encuentra que los estudiantes de la secundaria técnica son de estratos inferiores a los de la secundaria clásica.

Indudablemente la tecnología tiene un gran peso en las transformaciones de la sociedad. La tecnología, más que otros factores, define la modernidad. A medida que buscan ser más modernas las naciones latinoamericanas, tienen mayor obligación de planear la utilización y el desarrollo futuro de las destrezas tecnológicas (EPSTEIN, 1983). Las sociedades se encuentran frente a un dilema: escoger entre la educación primaria para todos o la educación secundaria y superior de alta calidad para un número restringido de líderes potenciales, según plantea Epstein. Sin embargo hay que tener en cuenta que el dilema está colocado frente a los recursos financieros y administrativos no frente a la calidad y la cantidad de educación que, por su parte son aspectos que se encuentran claramente determinados en los planteamientos de Facundo (1989) y de Parra Sandoval (1988, 1988a), como quedó definido.

La situación de cada país es tan particular que no es aconsejable la generalización de políticas a nivel continental: hay que tener en cuenta, además, que la introducción de la técnica se relaciona con sentimientos de solidaridad y de identidad nacionales. Una política de desarrollo científico y tecnológico debe tener en cuenta también el desarrollo de recompensas sociales y económicas para las personas capacitadas si se quiere estimular su ejercicio profesional.

La *educación superior* ha sido vista desde varias perspectivas. En primer lugar, están los trabajos de Parra Sandoval que apuntan a observar la diferenciación estructural de este nivel en relación con los procesos de modernización, la situación de los docentes universitarios, la comunidad académica y un reexamen de la calidad académica (1988). Si durante la época de la modernización de la sociedad y de las estructuras educativas, la preocupación central era la expansión en la cobertura, en las circunstancias actuales los énfasis giran sobre la calidad. Las instituciones de educación superior se diferencian, en este aspecto, por ser universidades de élite mientras que las demás, de calidad cuestionable, constituyen las universidades de masa con menores posibilidades de eficiencia, de eficacia y de calidad. Las primeras se caracterizan por producir conocimiento mientras que las segundas asumen el rol de distribución (1988a). Por ello hay que buscar alternativas para la real democratización de la calidad que cobije a todas las instituciones de educación superior.

Entretanto Jorge Orlando Melo (1985) analiza la expansión de las universidades que produce fragmentación del sistema en universidades de tradición, universidades públicas marginales, universidades privadas con múltiples programas y postgrados, y universidades privadas con pocos programas, debido al proceso acelerado de crecimiento pero también a la forma anárquica de hacerlo y a la falta de correspondencia con las necesidades educativas del país. Salta a la vista el problema de la calidad y de los recursos que caracterizan a las instituciones de educación superior. Como alternativas, Melo propone que la renovación se debe iniciar en la secundaria, siguiendo por los patrones de selección universitaria, la ampliación de la educación técnica y tecnológica, el desarrollo de la universidad pública y el desarrollo de la investigación. Si por lo menos se intentaran esfuerzos en esta dirección, la educación superior, especialmente la de masa, podría tener un horizonte más claro.

Un tema relacionado con la educación superior, y que menciona Melo como alternativa que se debe tener en cuenta, es la selección. Al respecto Velásquez presenta un estudio sobre la selección social (1981, 1982). El estudio se refiere específicamente al caso de la Universidad del Valle pero que bien puede extrapolarse en algunas dimensiones al caso de otras universidades públicas e incluso, a algunas universidades privadas. Este tema ya había sido tratado con anterioridad (RAMA, 1969; 1970; CATAÑO, 1969; TARAZONA, 1969).

Lo novedoso está en el estudio del caso y en el marco conceptual utilizado que tiene que ver con la escuela francesa de las desigualdades sociales con la orientación de Bourdieu y Passeron y de Baudelot y Establet, y que retorna planteamientos de Parra Sandoval en el análisis del mito de que la educación contribuye a la movilidad social (1974). Las competencias y las segmentaciones respecto de las carreras se comprenden de acuerdo con las "redes de escolarización" medidas por los requisitos sociales, los contenidos académicos y culturales y la lógica de funcionamiento de la sociedad que ayudan a la función de reproducción social.

Otro tema relacionado con la educación es el de la organización institucional que ha sido poco desarrollado en el país. Un seguimiento sobre una biografía institucional con respecto a objetivos, a procesos, a resultados y a implicaciones sociales es el adelantado con respecto al Fondo de Capacitación Popular de INRAVISIÓN (VIZCAINO y DÍAZ, 1983). Este es un caso de educación a distancia que opera antes de la llegada del *boom* promovido por el gobierno Betancur, que inició con gran entusiasmo, con los recursos necesarios, con una coordinación interinstitucional amplia y generosa y con unas políticas definidas que hacían prever un éxito digno de ser mostrado como ejemplo en el contexto de los países del tercer mundo. Desafortunadas razones internas como la burocratización y la pérdida o el “desplazamiento de objetivos” así como la distorsión de políticas, y externas como la falta de apoyo gubernamental y la introducción de la política-partidista, terminaron colocando al programa en un clima de desencanto y desilusión. La institución debe morir para renacer con otro estilo, con otras estrategias, con otras políticas, con otras metodologías, y con otros resultados.

Un aspecto relacionado con la educación es la migración de profesionales al exterior. Eusse Hoyos (1981) analiza la situación desde tres puntos de vista:

- a) el flujo de estudiantes universitarios y post-graduados a las naciones desarrolladas con el fin de buscar una formación avanzada que no se encuentra en el país;
- b) el flujo de profesionales que emigran de sus países de origen; y
- c) el flujo de fuerza de trabajo de alto nivel que llega de los países industrializados a los países en desarrollo.

Igualmente examina los factores económicos, educacionales, sociales y políticos para estas migraciones e introduce un análisis costo-beneficio de las mismas.

Por su parte, Chaparro y Arias (1981) analizan dos características que muestran las migraciones internacionales: la primera, que consiste en que la migración es selectiva respecto de la ocupación y del nivel educacional; y la segunda, que observa la dirección de la migración desde los países menos desarrollados hacia los países más desarrollados. Estas dos perspectivas los llevan a hacer recomendaciones encaminadas a que el *país* utilice mejor sus recursos humanos y desarrolle políticas locales de estímulo para su trabajo con miras a disminuir y racionalizar el éxodo intelectual.

LOS MAESTROS COLOMBIANOS

Dos tipos de estudio se han adelantado sobre los maestros colombianos: uno tiene que ver con sus relaciones con la política (LOSADA, 1983) y el otro con la formación y la profesión del docente,

La primera forma de abordar el tema considera las actitudes de los maestros frente al sistema político, así como sus actitudes y comportamientos con respecto a los partidos tradicionales. A pesar de que no se parte de una muestra estadísticamente representativa, el mismo autor aconseja la generalización con algún grado de confianza. La investigación encontró una gran variedad de tendencias políticas en los docentes de primaria y, en muchos

casos, una incoherencia entre sí de las actitudes expresadas en el cuestionario utilizado, lo cual revela sentimientos políticos ambiguos y un descontento en el desempeño ocupacional debido al tratamiento que han recibido de los gobiernos.

Por otra parte, el estudio se refiere a los maestros oficiales y no determina el grado de implicación que tienen las actitudes políticas sobre los niños en el rol de socializadores. La inestabilidad en las posiciones políticas corresponde también a una situación contextual como es la del país mismo en los últimos años.

Bien valdría la pena explorar también las actitudes y comportamientos políticos de los padres de familia y de la comunidad en la cual se mueven los niños, para tener una visión más comprensiva de estos fenómenos. Igualmente el estudio es de interés para ser desarrollado en otros niveles, como los de la secundaria y la educación superior y en los terrenos hasta ahora inexplorados de la educación no formal.

La segunda línea de investigación se refiere a la formación y a la profesión de los maestros de primaria. Parra estudia las Normales y los cursos de capacitación que los maestros reciben así como el origen social, las actitudes, la auto imagen y las expectativas de los estudiantes de las Normales. Llega a la conclusión de que las Normales hacen énfasis en el aspecto pedagógico y descuidan los factores sociales, como la promoción de la educación para el desarrollo, la adecuación de la educación según las nuevas formas de división del trabajo y de acuerdo con los contextos sociales que ha generado el desarrollo desigual, para lo cual no es procedente el diseño ni la implementación de un currículo único, sino de uno flexible de acuerdo con las necesidades y requerimientos de las regiones y de las localidades. La capacitación de los docentes en servicio debe adecuarse igualmente a estas orientaciones, ya que los contextos determinan la función que debe cumplir la escuela en las circunstancias particulares en que ella se ubica.

UN CAMINO A SEGUIR

La década de los ochenta en materia de investigación sociológica en educación, mostró avances y temáticas nuevas respecto de las décadas anteriores. Sin embargo, podemos rescatar lo que planteaba Robert Myers para la década de los ochenta en materia de investigación educativa. Afirmaba entonces que “América Latina ha avanzado hacia el establecimiento de una capacidad fuerte, continua y pluralista para generar conocimiento basado en la investigación, para experimentar, para evaluar y para describir sistemáticamente los modos de la educación en sus muchas situaciones sociales e institucionales. Sin embargo, hay menos razón para estar satisfechos con los usos de la investigación y ningún motivo para estar complacidos” (MYERS, 1981:49-50).

En efecto, la investigación en el campo de la educación sigue siendo débil, fragmentada y dependiente en extremo de recursos externos existiendo además una deficiente comunicación entre los investigadores. A nivel del país hace falta una política de estímulo y la canalización de los recursos necesarios.

Esto significa que hay que hacer esfuerzos institucionales e individuales para fortalecer aún más la investigación y abrirle paso a la utilización de conclusiones. Los estudios podrían

abordar temas nuevos como la violencia y la educación, las estructuras <le poder dentro de las instituciones escolares y los códigos sociolingüísticos que asoman en el panorama general. Igualmente temas relacionados con la educación de adultos, con la educación popular y con la utilización de medios como la radio y la televisión para la educación, pueden ofrecer perspectivas intelectualmente atractivas para los investigadores de la nueva década.

No hay que olvidar los nuevos desarrollos de la economía, con los procesos de apertura y de privatización y sus implicaciones para el desarrollo de la educación en el país, alrededor de los cuales surgen aspectos que pueden ser objeto de análisis en un futuro próximo.

Estas alternativas temáticas implican la adopción de marcos teóricos más comprensivos y de estrategias metodológicas más refinadas, pero también el decidido apoyo de entidades oficiales y no oficiales y de las organizaciones profesionales.

REFERENCIAS

ALONSO HINOJAL, ISIDORO, *Educación y sociedad: las sociologías de la educación*, Madrid, Centro de Investigaciones sociológicas, 1980.

ÁVILA, RAFAEL, *Determinantes de clase en el sistema educativo*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP (núm. 20, jul.-dic., 1989), págs. 86-98.

BANKS, OLIVE, *Aspectos sociológicos de la educación*, Madrid, Narcea, 1983.

BERNSTEIN, BASIL, *La educación no puede suplir las fallas de la sociedad*, en VARIOS, *Lenguaje y sociedad*, Cali, Universidad del Valle, 1983.

— *Clases sociales, lenguaje y socialización*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP (núm. 15, enero-junio, 1985), págs. 25-44.

— *Clases y pedagogías: visibles e invisibles*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP (núm. 15, enero-junio, 1985a), págs. 73-103.

— *Relación entre los códigos sociolingüísticos*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP (núm.15, enero-junio, 1985b), págs. 155-161.

BRIONES, GUILLERMO, *Evaluación del rendimiento externo de los INEM en la Costa Atlántica*, Bogotá, MEN, 1975.

CATAÑO, GONZALO, *Universidad pública y movilidad social*, Bogotá, Universidad Nacional, 1969. (Monografía de grado).

— (Ed.). *Educación y sociedad: Lecturas de Sociología de la Educación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1973.

— *Desarrollo de la investigación sociológica sobre educación en Colombia*, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México (Vol. IV, núm. 1, 1974), págs. 53-70.

- *Educación y diferenciación social en Colombia*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP, (núm. 14, jul.-dic., 1984), págs. 39-51.
 - *Educación y estructura social*, Bogotá, Plaza y Janés, 1989.
 - (1971), *'Educación y sociedad rural'*. Versión corregida y aumentada del documento original escrito con ELVIA CARO y FIDEL SALAZAR para la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja sobre la situación de las escuelas rurales de Boyacá.
 - (1975, 1978, 1984). *'Educación y clase social'*. Una primera versión fue elaborada en mimeógrafo para el Seminario de Tecnología Educativa, en la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, junio 1975. Esta versión apareció en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 1, junio, 1978), págs. 87-91. Una segunda versión, revisada y aumentada, se presentó en mimeógrafo primero y publicada luego en la *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 14, jul.-dic., 1984), págs. 39-51, con el título de *Educación y diferenciación social en Colombia*.
 - (1978). *'Educación y café: una crítica'*. Apareció publicada inicialmente en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 2, Jul.-Dic., 1978), págs. 101-106.
 - (1984), *Estudios de postgrado en educación: Evaluación de una experiencia*, publicado inicialmente en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá Ciup (núm. 13, 1984) y luego en la *Revista Universidad UDUAL* de México (núm. 8, 1984).
 - (1980). *Sociología de la educación en Colombia: un balance*. Las secciones iniciales aparecieron en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 5, enero-junio, 1980, págs. 9-30). Las demás secciones se escribieron desde 1980 pero hasta ahora se publican.
- CHAPARRO, FERNANDO y ARIAS, EDUARDO**, *La emigración de técnicos colombianos y latinoamericanos, 1960-1970*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 7, enero-junio, 1981), págs. 131-160.
- DNP (Departamento Nacional de Planeación). *Análisis de la educación primaria y secundaria*, en *Revista de Planeación y Desarrollo*, Bogotá, (Vol. XIII núm. 3, jul-dic., 1981), págs. 145-171.
- DÍAZ, MARIO, *Poder, sujeto y discurso: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 19, enero-junio, 1988), págs. 107-118.
- DUQUE, GÓMEZ, Luis, "Notas sobre la investigación arqueológica en Colombia en la década de los ochenta", en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Bogotá, Banco de la República (vol. XXV, núm. 15, 1988), págs. 3-17.
- EPSTEIN, ERWIN, *La identidad nacional y la capacitación de técnicos*, en *Primer Congreso Latinoamericano de Educación Tecnológica*, Medellín, septiembre 20-23 de 1983. (Ponencia).

- ESCALLON, ANA MARÍA, *El arte en el decenio del ochenta*, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Bogotá, Banco de la República, (vol. XXV, núm. 15, 1988), págs. 19-29.
- EUSSE Hoyos, GERARDO, *La migración de profesionales colombianos al exterior*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciuv (núm. 7, enero-junio, 1981), págs. 77-129.
- FACUNDO D., ÁNGEL H., “Notas para una metodología y análisis del desarrollo de la investigación sociológica sobre educación en Colombia”, en *Asociación Colombiana de Sociología*. La Sociología en Colombia: balance y perspectivas. Memoria del III Congreso Nacional de Sociología, Bogotá, 1980, Bogotá COLCIENCIAS - Asociación Colombiana de Sociología, 1981, págs. 83-102.
- FACUNDO, ÁNGEL y ROJAS, CARLOS, *El concepto de calidad*, Bogotá, Instituto SER, mayo 1983.
- La calidad de la educación o la satisfacción de las necesidades sociales por medio de la educación, en *Asociación Colombiana de Sociología*. Poder político y estructura social en Colombia. Memoria del V Congreso Nacional de Sociología, Medellín, mayo 1985, Bogotá, ICFES-Asociación Colombiana de Sociología, 1987, págs. 275-286.
- FACUNDO D., ÁNGEL H., Educación y estratificación social: nueva mirada a un viejo problema, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 20, jul-dic., 1989), págs. 75-85.
- FEDESARROLLO-SER, “Educación”, en *Coyuntura Social: Situación en Colombia*, Bogotá, (núm. 1, dic. 1989), págs. 30-46.
- GIROUX, HENRI, *Teorías de la reproducción y la resistencia* en la nueva sociología de la educación, un análisis crítico, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 17, enero-junio, 1986), págs. 61-108.
- GÓMEZ B., HERNANDO y LOSADA-LORA, RODRIGO, *Organización y conflicto: la educación primaria oficial en Colombia*, Ottawa, CIID, 1984.
- GÓMEZ CAMPO, VÍCTOR MANUEL, Educación y desarrollo científico-tecnológico endógeno. Hacia una nueva contribución de la educación al desarrollo económico y social, en *Revista Colombiana de Sociología*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, (vol. 6, núm. 1, 1988), págs. 63-84.
- GOUVEIA, APARECIDA, La investigación educacional en el Brasil, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*. México, (vol. 1, núm. 4, 1971).
- HERRERA, MARTHA CECILIA, La investigación educativa en Colombia en la década de los 80: un esfuerzo cualitativo, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 21, primer semestre 1990), págs. 103-109.

- IBARROLA, MARÍA DE, Enfoques sociológicos para el estudio de la Educación, en GONZALEZ R., GUILLERMO y TORRES, CARLOS ALBERTO. Sociología de la Educación: Corrientes contemporáneas. México, CEE (Centro de Estudios Educativos), 1981, págs. 11-30.
- LAYNE, ANTHONY, Educación y desarrollo en la zona del Caribe, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 6, jul.-dic., 1980), págs. 33-72.
- LEAL B., FRANCISCO, La frustración política de una generación: La universidad colombiana y la formación de un movimiento estudiantil (1958-1967), en *La Sociología en Colombia: Balance y perspectivas*, Bogotá, Asociación Colombiana de Sociología, 1981, págs. 259-296.
- LEBOT, IVON, Sociología de la educación colombiana, Bogotá, DANE, 1970.
- Educación e ideología en Colombia, Medellín, La Carreta, 1979.
- LOSADA-LORA, RODRIGO, Los maestros oficiales en Colombia frente al mundo político, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP (núm. 11, enero-junio, 1983), págs. 9-48.
- MANNHEIM, KARL, Diagnóstico de nuestro tiempo, México, Fondo de Cultura Económica, 1975, 5ª. Reimpresión en español.
- MELO, JORGE ORLANDO, Crecimiento y expansión de la educación superior en Colombia: una feria de ilusiones, en *Lecturas de Economía*, Medellín, (núm. 16, 1985), págs. 253-271.
- *La literatura histórica en la última década*, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Bogotá, Banco de la República (vol. XXV, núm. 15, 1988), págs. 59-69.
- MOLINA, CARLOS GERARDO, La educación secundaria técnica en Colombia, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 14, jul-dic., 1984, págs. 61-66).
- MONCADA CALIXTO, ARMANDO, Escuela y discurso académico: una expresión de “poder-saber”, en *Revista Educación y Ciencia*. Tunja, (Quinta Época, Año II, núm. 2, febrero, 1986), págs. 37-45.
- MYERS, ROBERT G., Uniendo los mundos de la investigación educativa, Ottawa, **CIID**, 1981.
- OCHOA, HERNANDO y LARA, Luis, La investigación educativa en Colombia: Informe preliminar, Bogotá, ICOLPE, 1970.
- ORNELAS, CARLOS, Educación y sociedad: ¿consenso o conflicto?, en GONZÁLEZ R., GUILLERMO y TORRES, CARLOS ALBERTO, Sociología de la Educación: Corrientes contemporáneas, México, CEE (Centro de Estudios Educativos), 1981, pág. 51-75.

- PARRA SANDOVAL, Rodrigo, Análisis de un mito: La educación como factor de movilidad social en Colombia, Bogotá, Universidad de los Andes, 1974.
- La expansión de la escolaridad en Colombia, Bogotá, Universidad de los Andes, 1977.
 - Estudios sociales sobre el maestro colombiano, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 5, enero-junio, 1980), págs. 31-53.
 - Ausencia de futuro: La juventud colombiana, Bogotá, Plaza y Janés, 1985.
 - La escuela inconclusa. Bogotá, Plaza y Janés, 1986.
 - (1981), “La escuela campesina”, realizado en el Ciup, financiado por COLCIENCIAS y originalmente publicado como “La imagen del maestro en la escuela campesina”, Bogotá, CIUP, 1981 y en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 6, jul-dic., 1980), págs. 143-144 (comentario).
 - (1982), “Escuela, Marginalidad y contextos sociales en Colombia” (con Leonor Zubieta). Ha sido publicado, además, en tres oportunidades: *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 10, jul-dic., 1982), págs. 9-24. — En: Cuadernos de Pesquisa, Sao Paulo, Brasil (núm. 42, agosto, 1982). — Y en *Asociación Colombiana de Sociología*. La sociedad colombiana y la investigación sociológica. Memoria del IV Congreso Nacional de Sociología, Cali, agosto de 1982.
 - (1978), “La educación rural en la zona cafetera colombiana”. Publicada inicialmente en *Unesco-Cepal-Pnud*. Proyecto de “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, Buenos Aires, 1978.
 - Los maestros colombianos, Bogotá, Plaza y Janés, 1986a.
 - (1981), La profesión del maestro y el desarrollo nacional: un estudio exploratorio. *Unesco-Cepal-Pnud*, Proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, Buenos Aires, 1981, (con María Elvira Carvajal y Francisco Parra 5.).
 - (1979), “Bases sociales para la formación de los maestros colombianos”, publicado originalmente en *Cepal-Unesco-Pnud*, Buenos Aires, 1979. También apareció en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, (vol. IX, núm. 1, 1979), págs. 39-63, con el título de *Bases sociales para la formación de los maestros a distancia*, y en que se reduce la parte inicial.
 - (1981), “Maestros de maestros”.
 - *Elementos para un diagnóstico de la educación superior*, en OROZCO, Luis ENRIQUE; PARRA S., RODRIGO y SERNA, HUMBERTO, *¿La Universidad a la deriva?*, Bogotá, Tercer Mundo-Universidad de los Andes, 1988, págs. 77-126.
 - *La universidad escindida*, en OROZCO, Luis ENRIQUE, PARRA S., RODRIGO y SERNA, HUMBERTO, *¿La universidad a la deriva?*, Bogotá, Tercer Mundo-Universidad de los Andes, 1988a, págs. 127-216.

- Pedagogía de la desesperanza: la escuela marginal urbana en Colombia, Bogotá, Plaza y Janés, 1989.
 - (1981), “Marginalidad urbana y educación formal”, con JUAN CARLOS TEDESCO, FRANCISCO PARRA S. y MARÍA ELVIRA CARVAJAL. Publicado inicialmente en *Unesco-Cepal-Pnud*, proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, Buenos Aires, 1981. Publicado también en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup, (núm. 7, enero-junio, 1981), págs. 9-34, sin las notas que aparecen en la edición de Plaza y Janés.
 - (1986), “La organización social escolar, los maestros y el currículo”, con OLGA LUCÍA GONZÁLEZ, LEONOR ZUBIETA y ROSARIO JARAMILLO, realizado en el Ciup y financiado por COLCIENCIAS.
- PSACHAROPOULOS, GEOGE; VÉLEZ, EDUARDO y ZABALA, ANTONIO, *Una evaluación de la educación media diversificada en Colombia*, Bogotá, Banco Mundial, 1986.
- RAMA, GERMÁN W., Educación universitaria y movilidad social: reclutamiento de élites en Colombia, en *Revista Eco*, Bogotá, (núm. 116, dic. 1969), págs. 46-92.
- El sistema universitario en Colombia, Bogotá, Universidad Nacional, 1970.
 - Educación y modelos de desarrollo: sus implicaciones para América Latina, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México (vol. IV, núm. 3, 1974), págs. 7-31.
 - Transición estructural y educación: La situación de la juventud, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 12, jul.-dic., 1983), pág. 9-32.
- RESTREPO, GABRIEL, *La sociología: entre la nostalgia y la utopía*, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Bogotá, Banco de la República, (vol. XXV, núm. 15, 1988), págs. 101-107.
- RIVERA MARTÍNEZ, GONZALO ALBERTO, Noticia sobre el estado de la documentación educativa en Colombia durante el período 1980-1986, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 19, enero-junio, 1988), págs. 132-144.
- ROCKWELL, ELSIE, *Cómo observar la reproducción*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 17, enero-junio, 1986), págs. 109-125.
- SALAZAR, MARÍA CRISTINA, Educación pre-escolar: la definición social de la primera niñez, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 13, enero-junio, 1984), págs. 49-76.
- MUÑOZ, JOSÉ, Los niveles de aprendizaje: lo social y lo conceptual, Bogotá, Ciup, 1982.
- La teoría del aprendizaje social del profesor Albert Bandura, Bogotá, Ciup, 1980.

- *La desocialización del niño*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá Crup (núm. 12, jul.-dic., 1983), págs. 102-113.
- SAVIANI, DERMEVAL, *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 13, enero-junio, 1984), págs. 9-31.
- SCHIEFELBEIN, ERNESTO, *Investigación educativa en Chile en la década del 60*, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, (vol. III, núm. 4, 1973).
- SERRANO, MERCEDES DE, *et al.*, *Estudios sobre educación en Colombia 1968-1973*, Bogotá, ICOLPE, 1974.
- SIERRA M., RUBCN, *Un decenio de producción filosófica: 1977-1987*, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Bogotá, Banco de la República, (vol. XXV, núm. 15, 1988), págs. 51-57.
- SPENCE BOOCOK, SARANE, *Introducción a la sociología de la Educación*, México, Limusa, 1986.
- TARAZONA, LUCÍA, *Origen social y rendimiento académico de los estudiantes en la universidad pública y en la universidad privada*, Bogotá, Universidad Nacional, 1969, (Monografía de grado en Sociología).
- TEDESCO, JUAN CARLOS, *El reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup. (núm. 11, enero-junio, 1983), págs. 49-73.
- TOLEDO, ÁLVARO, y otros, *El alumno de la escuela rural como fuerza de trabajo*, en *Revista Colombiana de de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 5, enero-junio, 1980), pags. 123-150.
- TORO, JOSÉ BERNARDO y LOMBANA, AGUSTÍN, *El fenómeno de la investigación en educación en Colombia (1960-1978): Algunas tendencias y características*. Bogotá, FEPEC-CEDEN, 1978.
- *Colombia: Investigación: Tendencias y características*, en *Revista Educación Hoy: Perspectivas Latinoamericanas*, Bogotá, (núm. 82, jul.-agosto, 1984), págs. 57-91.
- TORRES, CLARA EUGENIA, *Reseña de la investigación "El maestro rural", de Dieter Pass*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 5, enero-junio, 1980), págs. 165-166. (Comentario).
- VELÁSQUEZ, FABIO, *Selección Social e ingreso en la Universidad Pública: el caso de la Universidad del Valle*, en *Asociación Colombiana de Sociología. La sociedad colombiana y la investigación sociológica. Memoria del IV Congreso Nacional de Sociología*, Cali, agosto 1982, Bogotá, ICFE5-Asociación Colombiana de Sociología, 1983, págs. 195-221.
— Publicado también en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup' núm. 10, jul.-dic., 1982), págs. 76-103.

- VÉLEZ B., EDUARDO, *Los estudios sobre educación y sociedad en Colombia*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 19, enero-junio, 1988), págs. 80-106.
- VIELLE, JEAN PIERRE, *La investigación educativa en México*, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, (vol. VI, núm. 3, 1976).
- VIZCAÍNO G., MILCÍADES y DÍAZ, JULIO ERNESTO, Entusiasmo y desilusión de un programa de educación a distancia por televisión: el caso del Fondo de Capacitación Popular, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP (núm. 12, jul.-dic., 1983), págs. 53-76.
- WATSON, ROD, *El análisis de conversación y la educación primaria*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 19, enero-junio, 1988), págs. 67-79. (Traducción de Elssy Bonilla de Ramos).
- ZAPATA, VLADIMIR, *El poder en la escuela en Antioquia*, en *Asociación Colombiana de Sociología*. Poder político y estructura social en Colombia. Memoria del V Congreso Nacional de Sociología, Medellín, mayo 1985, págs. 311-343.

OVIDIO DELGADO MAHECHA*

¿QUE HACEN LOS GEÓGRAFOS?

La geografía es una disciplina muy antigua. Tal vez una de las ciencias más antiguas, como que muchos atribuyen su paternidad a Herodoto, un audaz comediante griego, a quien se le ha dado en llamar “el espía del imperialismo ateniense”.

Esta circunstancia permitiría pensar que el oficio de los geógrafos es tan claro, para legos y entendidos, que cualquier comentario sobre su naturaleza podría considerarse que está de más. Pero la verdad es que hoy, al final de la vigésima centuria, la cuestión no es tan obvia como debiera ser, y muy pocos pueden dar una respuesta precisa a la pregunta: ¿qué es la geografía?

La mayoría de las personas asocia la geografía con la mera descripción de lugares y largas listas de ríos, montañas o ciudades. La imagen que tienen del geógrafo es como la caricaturizada por Antoine de Saint Exupéry en su libro *El Principito*. Nos cuenta el autor que el sexto planeta visitado por el niño “era como diez veces más grande y estaba habitado por un anciano que escribía en grandes libros...”

— ¡Caramba, he aquí un explorador! —exclamó cuando vio al principito.
El principito se sentó cerca de la mesa y resopló un poco. ¡Tanto había viajado!

— ¿De dónde vienes? —le dijo el anciano.

— ¿Qué es este libro tan grueso? —le dijo el principito.

— ¿Qué estás haciendo aquí?

— Soy geógrafo —dijo el viejo.

— ¿Qué es un geógrafo?

— Es un sabio que sabe los lugares en que se encuentran los mares, los ríos, las ciudades, las montañas y los desiertos.

— Todo parece muy interesante —dijo el principito—. ¡Esto sí es un verdadero oficio!

Y echó un vistazo alrededor. No había visto nunca un planeta tan majestuoso.

— Es muy bello vuestro planeta. ¿Tiene océanos?

— No puedo saberlo —dijo el geógrafo.

— ¡Ah!, —el principito se sintió decepcionado. — ¿Y montañas?

— No puedo saberlo —respondió el geógrafo.

— ¿Y ciudades y ríos y desiertos?

— Tampoco puedo saberlo —dijo el geógrafo.

— ¡Pero usted es geógrafo!

— Exacto —afirmó el geógrafo—, pero no soy explorador. Me hacen falta los exploradores. El geógrafo no es el que va a investigar sobre las ciudades, los ríos, las montañas, los mares, los océanos y los desiertos. El geógrafo es demasiado importante para andar explorando por ahí. Él no puede abandonar su despacho. Pero eso sí, recibe en él a los exploradores, los interroga y toma nota de sus indicaciones. Y si los datos sobre lo que

* Geógrafo, Profesor de Geografía de la Universidad Pedagógica Nacional.

han explorado le parecen interesantes, entonces el geógrafo hace una investigación sobre la honestidad del explorador.

— ¿Y eso para qué? —dijo el principito.

— Porque si un explorador mintiera y los datos se registraran en los libros de geografía, es seguro que causaría enormes catástrofes. Lo mismo ocurriría con un explorador que fuese borracho.

— ¿Por qué? —dijo el principito.

— Porque los borrachos ven doble. Entonces el geógrafo señalaría la existencia de dos montañas donde sólo existe una.

Sin duda esta es la imagen que prevalece del geógrafo y mucho me temo que perdurará, pues casi nadie relaciona la geografía con una disciplina científica, sino con las características físicas de un territorio. Se equipara siempre el trabajo de los geógrafos con el de los profesores de geografía, que son quienes secularmente han transmitido de boca en boca y de generación en generación las listas y los cuadros sinópticos, y han elevado el calco de mapas a la categoría de actividad intelectual de mentes superiores. Son múltiples los esfuerzos didácticos hechos por los maestros para introducir en los anaqueles de la memoria infantil semejantes cantidades de datos, casi siempre de segunda y tercera mano, como en *El Principito*, provenientes de los testimonios de los exploradores.

Ahora recuerdo precisamente un fruto de tales esfuerzos. Mi maestro de quinto de primaria nos enseñaba la geografía en versos como los que siguen:

El Puracé es un volcán / el Tolima es un nevado / y la Sierra de Santa Marta / el pico más elevado.

El Cauca y el Magdalena / el Atrato y el Patía / son los ríos de Colombia / que tienen más simpatía.

Colombia nos da café / esmeraldas y platino / y muchos productos más / que ennoblecen su destino.

La gente — el común y los intelectuales — responde con lo que le queda de su experiencia escolar. Como la geografía era recitar de memoria los nombres de los ríos, de las montañas, de las ciudades, o una lista de productos de cualquier reino, entonces no es raro que asocien al geógrafo con un banco de datos al que se puede acudir cuando se está llenando un crucigrama y no se recuerda el río de Asia que comienza por la letra o. Y los niños de hoy siguen aprendiendo lo mismo.

La geografía escolar o de los profesores sigue siendo un dinosaurio resistente al cambio, a pesar de que la mayoría de ellos adornan alguna pared de su casa con un diploma de Licenciado en Ciencias Sociales.

Pero la geografía como práctica científica no se ha estancado. Ella ha evolucionado prácticamente al mismo ritmo del desarrollo general de la ciencia. Al igual que todas las disciplinas, su historia está llena de ajustes epistemológicos, de rupturas y de cambios paradigmáticos. No ha sido, desde luego, inmune a los cambios de orientación en la filosofía de la ciencia. De sus primitivas funciones enumerativas y descriptivas, ha pasado a ser explicativa y dedicada a la solución de un amplio espectro de problemas científicos.

La geografía moderna intenta explicar las distribuciones areales, las relaciones espaciales de los fenómenos sobre la superficie terrestre y las relaciones hombre-medio en una dimensión espacio-temporal. Los fenómenos de su interés son muy variados, de orden natural y cultural, presentes en el espacio en forma visible o no. Los geógrafos se plantean problemas relacionados con la localización, distribución, interacción, difusión y cambio de los fenómenos en el espacio, y con las estructuras y procesos que controlan su organización. Están interesados en el desarrollo de teorías y en generalizaciones, más que en el estudio de fenómenos únicos. La geografía, tiene que ver fundamentalmente con tres grupos de problemas:

1. — El análisis espacial, que explica la variación en la localización y distribución de un significativo grupo de fenómenos, como por ejemplo las mutaciones de la densidad de la población o de la pobreza en las áreas rurales o urbanas. Se puede preguntar, digamos por caso, qué factores controlan los patrones de distribución, o cómo pueden ser modificados esos patrones para que las distribuciones sean más efectivas o más justas.

2. — El análisis ecológico que estudia las conexiones entre variables humanas y ambientales. En este caso se analizan las relaciones dentro de un espacio geográfico delimitado, más que las variaciones espaciales entre regiones. Este enfoque de carácter sistémico, tiene ventajas como las de proporcionar una estructura conceptual o modelo en el que las partes que forman la superficie terrestre, y las relaciones entre ellas, se puedan estudiar más fácilmente; que las interacciones mutuas de los componentes a través de un sistema particular se puedan ilustrar y analizar con mayor provecho; permite que el hombre sea estudiado como parte integral de cualquier sistema físico o humano, y que las interacciones se puedan tratar a cualquier escala.

3.— El análisis regional que combina los resultados de los análisis y el ecológico. Las regiones se identifican por las diferenciaciones areales, y las líneas de conexión y los flujos entre las regiones se pueden observar y analizar.

Metodológicamente las opciones son varias. Hay quienes abogan por la normatividad del método científico del positivismo lógico, se declaran seguidores del Círculo de Viena y están muy familiarizados con las matemáticas, la estadística y la informática, tanto que los suelen llamar “cuantitativistas”. Otros, más interesados en cambiar el mundo, que en el simple conocimiento de su estructura, han tomado los caminos de la ciencia radical, tienen mucho que ver con el marxismo y se proclaman enemigos del positivismo y alumnos aventajados de la Escuela de Francfort. Como quien dice, de todo hay en la viña del Señor.

Así que si bien la docencia ha sido la ocupación tradicional de los geógrafos, ella no es hoy la única y tal vez es la menos importante. En muchos países se les encuentra vinculados a proyectos de investigación relacionados con la localización de nuevas empresas, con el ordenamiento del territorio y con la planificación del desarrollo regional y urbano, por citar apenas unos ejemplos.

En Colombia ni la geografía como ciencia, ni los geógrafos profesionales tienen mucho arraigo. Se puede decir que la de geógrafo es una carrera nueva y tal vez sea esa una de las causas por las que sus profesionales no son reconocidos como tales.

Estoy seguro de que cuando a un ejecutivo de empresa oficial o privada, a un directivo de los organismos encargados del fomento de la ciencia, o a un funcionario gubernamental se le presenta alguien con un título de geógrafo, éste inmediatamente piensa en la imagen del anciano del cuento de Saint Exupéry, o en su maestro de escuela. Y si ya resolvió el crucigrama es posible que no lo atienda, porque al fin y al cabo ¿para qué necesita un geógrafo?

Pero soplan vientos favorables. El postgrado en geografía que ofrecen la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y el Instituto Geográfico Agustín Codazzi, y la perspectiva de una carrera de geografía en la Universidad Nacional, y la maduración de otros proyectos en otras universidades, permiten pensar que los años por venir serán mejores para los practicantes colombianos de la ciencia hija del sabio Herodoto.

MARTHA ENNA RODRÍGUEZ*

UNA HISTORIA SOBRE LA MUSICA

Because the world is round it turns me on. Because the wind is high, it blows my mind. Because the sky is blue, it makes me cry.

(LENNON-MCCARTNEY).

Uno de los problemas de la musicología ha sido el de la determinación de su objeto y métodos de estudio; aunque actualmente se puede pensar que está más cerca el momento de ver alguna luz, lo que interesa para el presente artículo tiene que ver con aquello que se articule con el trabajo del docente de Historia de la Música.

Probablemente muchos coincidimos en que únicamente en sentido vulgar, historia significa pasado; personalmente creo que si ello se aplica a la Historia de la Música el absurdo es obvio. En ningún momento como en el siglo XX han tenido vigencia las más diversas manifestaciones de lo musical y cada vez es más evidente: los nuevos músicos están escuchando y estudiando géneros no académicos, el interés por la música es más genuino entre los jóvenes y el contraste que significaba incompatibilidad de géneros, para muchos ya no existe. Cada vez más, la tendencia de la academia es la experimentación; los ejecutantes son puestos frente a la necesidad de la improvisación, aquella que convierte al intérprete en asociado del compositor en repertorios como el barroco, el jazz y la música aleatoria, por ejemplo. Fluidez, dominio y versatilidad son los nuevos objetivos de la profesionalización musical. A nivel mundial, conservatorios, escuelas de música y universidades que no preparan a los estudiantes para manejar nuevas tendencias, están produciendo músicos que nadie empleará.

La crisis de los años 60, con el surgimiento del rock, el drástico descenso de ventas de grabaciones de música clásica y los mínimos niveles de asistencia a conciertos, sacudió la tranquila placidez de la tradición musical.

Actualmente podemos decir que la sacudida no ha conmovido tanto como es deseable y que algunos refugios han permanecido firmes, defendiendo la historia como pasado y mostrando la música de ese pasado como la del futuro. Lo más interesante es el papel preservador que tanto la musicología como la educación musical tienen en este proceso.

Eternidad: me pregunto cómo, sin perder la razón, he podido articular tantas veces esa palabra.

(E.M. CIORAN. Fluctuaciones).

* Profesora del Departamento de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

En el principio era Forkel con su biografía aduladora de Johann Sebastian Bach “Über Johann Sebastian Bach Leben” (1802); la aparición de esa obra marca el momento en el que la música adquiere un nuevo sentido para su propia historia.

Desde Aristoxeno (siglo y a de J. C.) hasta comienzos del siglo XVIII los escritos sobre música buscaban establecer la afinación de las escalas, su organización en modos, los intrincados sistemas de flotación de la Edad Media, el sonar simultáneo de voces del Renacimiento, consonancias y disonancias, los acordes y su manera de relacionarlos. Pero incluso con el peso de la matemática, la filosofía y otros conocimientos menos convencionales para nosotros, nunca la teoría de la música se había aliado con estudios de tipo histórico.

Volvamos a Forkel; su biografía de Bach, homenaje póstumo basado en testimonios de hijos y discípulos, promovió lo que Mendelssohn lograría completar, la resurrección definitiva del cantor de Santo Tomás de Leipzig.

Ernst Theodor Wilhelm Hoffman (1776-1822) quien se cambió el tercer nombre por el de Amadeus (en homenaje adivine el lector cuál compositor), encontró nuevas justificaciones al naciente interés histórico, la primera de ellas, el novedoso término “Estética” con el que se pretendía establecer una situación jerárquica de las “artes”. Dentro de esa caracterización la música fue considerada como una estructura autónoma de sonido con sus connotaciones de presentimiento de lo sublime, conmovedor y agradable; de alguna manera, si el compositor escribía así no era únicamente por su causa sino que respondía a fuerzas más grandes que él; con la ayuda de John Locke, tal poder se denominó como “dictado trascendente”.

Hoffman encontró entonces en las obras de Haydn y Mozart la cristalización de un nuevo ideal estético y las catalogó como “románticas”, llegó a la convicción de que la música instrumental autónoma podía penetrar en los dominios del espíritu”, la esfera más alta de la significación humana. Más que las obras de Haydn y Mozart, fueron para Hoffman las sinfonías de Beethoven los ejemplos más sublimes de esa sensación.

La música (instrumental autónoma) fue el arte paradigmático para los románticos; libre y desvinculado de manifestaciones mundanas como la representación (pintura) o la denotación (literatura).

Todo lo anterior, que actualmente no tiene por qué parecerse novedoso (muchos piensan así todavía), sirvió para conformar el panteón de glorias inmortales al que estamos acostumbrados.

Un personaje del siglo XIX afirmó, y en ello fue vocero de muchos, que todas las artes aspiran a la condición de la música. Por mucho que impacte la afirmación sólo se refería a la música instrumental y no a aquella asociada a la danza, a la liturgia o a textos dramáticos; es decir, a las sinfonías, no a los himnos, a los valeses o a las cantatas y óperas.

Porque allí donde hallé la verdad, allí hallé a mi Dios, la misma verdad, la cual no he olvidado desde que la aprendí.

(SAN AGUSTÍN, *Confesiones* XXIV).

E.T.A. Hoffman mezcló para su estudio de la música de Beethoven, por un lado, las fuentes que le proporcionó la metafísica de lo sublime, y por otro, las fuentes técnicas de su unidad. Esto último quiere decir que en el análisis de cada obra buscó la razón de la coherencia estética. ¿Cómo funcionaba la obra? Para saberlo era preciso someterla a operaciones tales como descripciones, reducciones y demostraciones técnicas. Todo el procedimiento fue realizado con la ayuda del título: la *teoría organicista*. Tal hipótesis científica provenía de las ciencias naturales (perdónenme si uso mal el término, pero soy especialista en otro tema) y planteaba la íntima relación entre los elementos que constituían un organismo. La coherencia del sistema precisaba de cada célula por insignificante que pareciera su función.

Y como cada vez que en arte se pretende demostrar incontrovertiblemente algo, se acude a la “ciencia”, y el concepto de lo “orgánico” se toma prestado para demostrar la coherencia científica de las obras musicales. Hoffman encontró por esa vía, cómo la Quinta Sinfonía de Beethoven es una obra que crece desde una célula — motivo único (la muy celebrada “llamada del destino”) — y se constituye en un organismo vivo, único, irrepetible y perfecto.

Hasta el año de 1899 el repertorio que se escuchaba incluía exclusivamente composiciones de la época. Con E.T.A. Hoffman y después de él, se instauró la veneración por Haydn, Mozart y Beethoven, pero el modelo no se quedó ahí: siguió creciendo. Reintegrados ellos al siglo XIX, resucitó triunfante, como ya mencionamos, Johann Sebastian Bach; el proceso continuó y trajo a los antecesores de Bach, Scheidt, Schütz y Buztehude.

Lo que sucedía a Hoffman con la Quinta Sinfonía pronto se aplicó a toda la música. La gran música creció provista de un “caldo” genético y pronto Bach no podía haber existido sin Schütz, ni Mozart y Haydn sin Bach, Beethoven sin Mozart ni Haydn..., el “caldo” genético era de origen alemán (historicista, organicista y nacionalista); por consiguiente “historia de la música alemana” se convirtió en el sentido exacto en “historia de la música”; no sobra decir que el modelo de evolución orgánica de la música permanece como dogma. El análisis de las obras se convirtió en tarea del musicólogo, y “Teoría y análisis” se instauró como materia obligatoria de los currículos de conservatorios y facultades de música.

Cuando después de Schubert, Mendelssohn y Schumann surgió el problema de la autenticidad de las líneas representadas por Wagner y Brahms, el *inpassé* fue resuelto por Schonberg quien definió la cuestión a favor del segundo.

Cualquier producto, — incluso artístico — debe crearse, distribuirse y comprarse.

(ABRAM CHASINS: “La música en la encrucijada”).

Parece obvio por lo escrito, que la musicología se orienta al estudio de la música occidental. Con el tiempo nuevos repertorios han sido incorporados al análisis, pero digo deliberadamente (y quizás perversamente) nuevos repertorios y no repertorios nuevos. Antes y después de la Primera Guerra Mundial los teóricos atacaban el romanticismo; después de la Segunda terminó el antirromanticismo, y los musicólogos se aplicaron a la polifonía medieval y a la música del siglo XIX; también se convirtieron en unos dogmáticos antimodernistas, con lo cual se planteó un panorama bastante desolador. Los musicólogos desentrañando un pasado esotérico y los compositores construyendo un futuro igualmente

esotérico, porque nadie quiso ocuparse de sus obras. En honor a la ética académica debo mencionar como caso valiente y ejemplar el seminario del filósofo Guido Adler, maestro de Schonberg, Webern, Egon Wellesz, Karl Weigl y Paul Pisk, dedicado a la problemática de la composición contemporánea (de comienzos y mediados de siglo).

Durante el siglo XX, a partir de la experiencia del modernismo (basado en el dodecafonismo) de Schönberg) comenzó la composición de vanguardia. Pero, y eso es lamentable — al menos yo lo lamento — esa tendencia inteligente sirvió como orientación básica de la teoría tonal. El surgimiento de la teoría tonal sólo ocurrió cuando los productos subyacentes a la música tonal parecían estar siendo atacados. Las obras de H. Schenker en Viena y de D. Francis Tovey en Londres fueron obviamente concebidas como una defensa del orden antiguo.

No es defendible la posición de las teorías tonales. Ellas no fueron concebidas por amor a la teoría y con el análisis jugando el papel de validación teórica; lo importante para tales teorías ha sido validar un cuerpo de composiciones musicales, defender los valores de la música que los teóricos aprecian.

Tales teóricos han sido explícitos respecto a las virtudes musicales que valorizan; Schenker se detuvo ante Liszt y Wagner, la musicología norteamericana de los años sesenta investigaba preferentemente sobre música medieval, barroca, Haydn, Mozart y, en ínfima medida, sobre autores como Debussy.

La crisis del modernismo convirtió a los musicólogos en conservadores y a los teóricos en reaccionarios.

Además del interés erudito, la musicología ha asumido como función el preservar la tradición, o al menos contribuir a ella. La repercusión de esta situación en la industria editorial, de producción de discos, de programación de conciertos, y en la formación del público y de profesionales y un efecto en muchos otros campos no son tema de este artículo.

Bogotá, septiembre de 1991.

ANGELA CAMARGO URIBE*

LA NORMA Y LA PRODUCCIÓN DEL LENGUAJE

INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista lingüístico, no existen parámetros absolutos de corrección dentro de una lengua. Cuando se afirma que tal o cual enunciado es agramatical o inapropiado, se concluye que quien lo produjo no posee el conocimiento lingüístico de un hablante nativo, o que se están manejando reglas inmanentes en una variedad de la lengua que no corresponde a las reglas de la variedad que se pretende utilizar. De este modo, lo que es gramatical en una lengua puede no serlo en otra, y lo que es apropiado para una comunidad lingüística, donde se usa un determinado dialecto regional o social, puede no serlo para otra.

En esta medida, las descripciones lingüísticas tienen como tarea descubrir y registrar, de la manera más objetiva posible, las reglas que maneja una comunidad de hablantes en el uso cotidiano de su lengua, y no busca imponer en ellos reglas de corrección para su comportamiento lingüístico.

Frente a la alternativa: descripción o prescripción, resulta evidente que la lingüística ha elegido la primera. Sin embargo, al preferir trabajar con las reglas inmanentes al funcionamiento de la lengua en una comunidad, esta ciencia no está sugiriendo que no haya lugar para la determinación de fórmulas de corrección en su uso. De hecho, la teoría lingüística ha creado y desarrollado un concepto que corresponde, a grandes rasgos, a un parámetro que permite determinar niveles de corrección en el uso de la lengua; el concepto de norma.

En su presentación de la noción en cuestión, Eugenio Coseriu [1982-94] nos dice:

....el individuo crea su expresión en una lengua, habla una lengua, realiza concretamente en su hablar moldes, estructuras de la lengua de su comunidad.

En un primer grado de formalización, esas estructuras son simplemente normales y tradicionales en la comunidad, constituyendo lo que llamamos *norma*; pero en un plano de abstracción más alto, se desprende de ellas mismas una serie de elementos esenciales e indispensables de oposiciones funcionales; lo que llamamos *sistema*. (El subrayado es nuestro).

Existe pues, una diferencia clara entre la lengua como sistema de signos y la lengua como conjunto de estructuras normales para una determinada comunidad. Es dentro de esta última perspectiva que podemos hablar de corrección o incorrección; un enunciado cualquiera será incorrecto si posee una forma “anormal” para las circunstancias en que se produce.

Dado que para hablar de norma necesariamente debe hablarse de comunidad lingüística y de contextos de uso de una lengua, ha sido dentro de la sociolingüística que tal concepto se ha analizado en mayor profundidad.

* Profesora de Lingüística de la Universidad Pedagógica Nacional.

Se dice, por ejemplo, que dentro de una comunidad de hablantes puede existir una variedad de normas (familiar, literaria, culta, vulgar, etc.), en la medida en que existen también diferentes contextos de utilización de la lengua. Muchos socio-lingüistas han trabajado dentro de esta área, describiendo la variación lingüística como un problema de lo que es normal en unos casos y anormal en otros.

Además, se han adelantado investigaciones que estudian el problema de las actitudes de los hablantes frente a las normas. Al respecto, Rubén Arbole da [1986 :67] explica:

La sociedad ha adquirido creencias y actitudes frente a las distintas normas, que se traducen en la valoración de éstas a la luz de parámetros como culta—inculta, correcta— incorrecta y en la prescripción de unas y la acción de privilegiar otras.

De esta manera la sociolingüística ha introducido las nociones de “variedad estándar” y “variedad vernácula”. Mientras que a la primera se le asignan funciones integradoras, a la segunda se le atribuyen funciones diferenciadoras que resaltan las particularidades de la comunidad que la habla. Mientras que sobre la primera recaen con frecuencia juicios de valor positivos, la segunda, al tener una libertad contextual mucho menor, tiende a ser estigmatizada por los hablantes.

La sociolingüística se ha aproximado también al concepto de norma, a partir del estudio de la competencia comunicativa del hablante. Este, además de poseer un conocimiento del sistema — competencia lingüística —, posee un conocimiento de aquello que es apropiado en una determinada situación de habla.

Norbert Dittmar [1976 :163] define competencia comunicativa de la siguiente forma:

... la habilidad de los individuos para comunicarse entre sí bajo condiciones (de naturaleza lingüística, psicológica, social y pragmática) definida situacional y normativamente.

Así, hablar una lengua implica, entre otras cosas saber utilizar las estructuras y el vocabulario adecuados en el momento adecuado. Lucía Tobón de Castro [1990 : 47] explica la idea de la siguiente manera:

En los procesos de producción e interpretación de unidades discursivas el hablante aplica no sólo la norma lingüística, como lo propone Coseriu, sino también una norma psico-socio-pragmática, puesto que la lengua, como todo sistema semiológico, cumple una función que permite a un individuo desarrollarse como persona por tanto sabe cómo actuar en una determinada situación y qué formas lingüísticas tiene que utilizar en el entorno en que se encuentra.

No queda duda, pues, de la existencia de las normas y su operatividad en el plano social, reflejada en las actitudes lingüísticas y en el plano psicológico, reflejada en el comportamiento lingüístico del hablante.

Sin embargo, queda todavía por examinar un enfoque de análisis que hasta el momento ha sido poco explorado: el de la norma como entidad mental que opera en los procesos psicolingüísticos de producción y recepción del lenguaje. Desde este punto (le vista, la pregunta o el problema que debe resolverse, no es tanto si existe o no una norma, sino qué proceso mental cumple la función normativa presente en todo comportamiento lingüístico.

Interesadas en el tema, especialmente en la pregunta en cuestión, realizamos, en compañía de la profesora Amparo Leyva Z., un trabajo de búsqueda bibliográfica y de campo que nos permitiera llegar a informaciones válidas para responder el interrogante planteado.

El trabajo se dividió en dos partes: en primer lugar, realizamos un estudio de la literatura psicolingüística, particularmente en el área de la producción del lenguaje¹, que nos condujo a la formulación de la hipótesis, y en segundo lugar llevamos a cabo un trabajo de recolección y análisis de datos que nos permitió llegar a conclusiones sobre la hipótesis y a generalizaciones sobre los datos obtenidos, con referencia directa a la muestra estudiada.

La siguiente es una presentación sucinta de la investigación que realizamos.

LA PRODUCCIÓN DEL LENGUAJE

En términos generales, el proceso psicolingüístico de producción de enunciados en una lengua consiste en la aplicación de un conjunto de procesos y estrategias, unos y otras cognoscitivos, que convierten una intención comunicativa en una secuencia de sonidos o letras.

Teun van Dijk [1983 :180] explica la diferencia entre procesos y estrategias de la siguiente forma:

Para entender adecuadamente la diferencia entre estrategias y reglas (procesos) puede observarse como ejemplo análogo el juego del ajedrez. En primer lugar existen reglas generales y fijas para jugar al ajedrez, reglas que en principio todo jugador debe observar si realmente quiere jugar. Pero además todo el sentido del juego consiste en que un jugador hace jaque mate al otro. Para conseguir este fin no sólo debe jugar "correctamente" el ajedrez sino también conocer una serie de estrategias "óptimas" para hacerle jaque mate al otro.

Mientras que los procesos son generales y fijos, las estrategias varían constantemente, no sólo porque, a diferencia del ajedrez, los propósitos comunicativos son muchos, sino porque éstas dependen de una gran variedad de factores que fluctúan a menudo antes y durante toda interacción comunicativa.

Los mecanismos cognoscitivos que operan durante la producción de enunciados, son²

1. La construcción de un propósito de comunicación a partir de las motivaciones y deseos del hablante.

¹ Decidimos responder la pregunta desde esta perspectiva, aunque hubiéramos podido escoger también el punto de vista de la recepción del lenguaje. La decisión fue un tanto arbitraria, por cuanto sólo tuvimos en cuenta nuestro interés personal por el tema de la producción del lenguaje.

² De las tres grandes áreas de investigación psicolingüística, a saber: la adquisición, la comprensión y la producción del lenguaje, esta última es la que se ha estudiado con menor exhaustividad. Sin embargo, existen ya algunas investigaciones sobre el tema. Autores como Garret, Fromkin, Dell, Kefler y Van Dijk, entre otros, han aportado elementos valiosos para la construcción de una teoría psicolingüística de la producción lingüística.

2. La construcción del mensaje que se desea transmitir, a partir del conocimiento que el hablante tiene del mundo, real o posible.

3. La construcción de un significado literal o intención lingüística para expresar total o parcialmente el mensaje ya elaborado.

4. La planeación de una estructura que le dé forma lingüística al significado creado, a partir del conocimiento que el hablante posee de las reglas gramaticales de la lengua que va a utilizar.

5. La ejecución motriz que convierte lo planeado en una secuencia sonora o escrita.

El proceso global está presentado aquí como una secuencia de pasos. En realidad, existe evidencia de que cada proceso depende de los otros de manera interactiva³. Además, la secuencia de operaciones mecánicas está controlada en forma estratégica. Básicamente, existen dos tipos de estrategias que ejercen su influencia sobre la producción de enunciados:

1. Estrategia de comunicación. El objetivo de todo hablante es lograr su propósito comunicativo de la manera más eficaz posible. Por tanto, todo el proceso, desde la construcción del mensaje, hasta la ejecución del enunciado, debe conducir a este objetivo. Para lograrlo, el hablante tiene en cuenta un conjunto de informaciones contextuales y selecciona el mensaje, el significado y la forma gramatical más apta para lograr la eficacia de su expresión.

2. Estrategia de corrección. El objetivo del hablante es lograr su propósito comunicativo en la forma más correcta posible. En consecuencia, durante las operaciones de selección de elementos en los distintos niveles del proceso, entra a funcionar una estrategia que evalúa los elementos evocados para determinar si el resultado es el más apropiado para su propósito comunicativo dentro de la situación en la que se encuentra.

Cabe mencionar aquí una última diferencia entre procesos y estrategias de producción. Si bien los procesos son operaciones mentales automáticas, idénticas en todos los hablantes, de las estrategias se dice que pueden manipularse conscientemente por parte del hablante. Por tanto, cuando se afirma que una persona habla "mejor" que otra, normalmente se concluye que la una maneja las estrategias psicolingüísticas mejor que la otra.

HIPÓTESIS

Ante la pregunta: ¿ qué entidad mental comporta aquello que en términos lingüísticos y sociolingüístico llamamos la norma?, la consulta bibliográfica sobre el proceso de producción del lenguaje nos dio los medios para responder. Postulamos entonces, como hipótesis:

La norma se manifiesta psicológicamente en la aplicación, durante la producción del lenguaje, del proceso estratégico de evaluación del enunciado planeado o ejecutado.

³ Casi todos los modelos psicolingüísticos de producción del lenguaje, propuestos hasta el momento, reproducen un proceso interactivo donde cada una de las fases afecta no solamente la que le sigue sino que puede influir sobre etapas anteriores. Ver Garnham [1985:215].

Es durante la aplicación de la estrategia de corrección que el hablante maneja su conocimiento de las normas aplicables al entorno comunicativo en el que se encuentra, para decidir si lo planteado o lo ejecutado es apropiado o no, y por ende, si el propósito comunicativo se logró en forma óptima o no.

Un fenómeno análogo se trabaja dentro de la teoría de adquisición de una segunda lengua. Allí, existe la noción del monitor, que es una especie de filtro por el que pasan todos los enunciados planteados por el aprendiz para que éste decida si lo que va a decir corresponde a las reglas de estructura y de uso de la lengua que está aprendiendo⁴.

Para poder validar empíricamente la hipótesis, era necesario encontrar la forma de “observar”, al menos indirectamente, el funcionamiento interno de la estrategia de evaluación durante la producción de enunciados particulares. Tal problema se resolvió remitiéndonos a la posibilidad que tenemos los hablantes de auto corregirnos cada vez que detectamos un “error” en lo que decimos. Michael Stubbs [1987: 99] explica el hecho así:

... en el curso de la conversación natural se producen y corrigen errores. La posibilidad de corregirlos prueba la existencia de una norma. [...] Estos autores [...] han encontrado una preferencia general por la auto corrección; es decir, si los hablantes cometen algún tipo de error al hablar lo más probable es que se autcorrijan tanto si se dan cuenta de ello, como si se lo indica otro hablante.

Esta capacidad de autocorrección, reflejo directo de la existencia de normas, nos permitió, por una parte, contrastar nuestra hipótesis con la realidad, y por otra, llegar a algunas generalizaciones sobre los tipos de norma que operan en el habla de un determinado grupo de hablantes.

MÉTODO

A. Sujetos. — Trabajamos con el comportamiento lingüístico de una población constituida por hablantes nativos del español. De dicha población, escogimos una muestra formada por estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional, de Santafé de Bogotá, quienes estaban en los grados décimo y once, y cuyas edades oscilaban entre los 15 y 17 años. Seleccionamos estudiantes con miras a que las conclusiones a las que llegáramos sirvieran de base para consideraciones posteriores sobre la enseñanza del español en el contexto escolar.

B. Procedimiento. — La recolección de datos se hizo mediante el procedimiento de observación no participante; los enunciados objeto de análisis se registraron mediante grabaciones magnetofónicas sin que se entrara en interacción comunicativa con los sujetos de la muestra.

Se llevaron a cabo 12 sesiones de grabación en el transcurso de clases regulares del colegio. Aunque las grabaciones también registraban el habla de los profesores, sus intervenciones no se tuvieron en cuenta para el análisis. Con posterioridad, tales grabaciones se transcribieron ortográficamente. Sobre estas transcripciones se realizó el análisis.

⁴ En su libro *Understanding Second Language Acquisition* Rod Ellis explica ampliamente la noción del monitor para el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

C. *Escenario*. — Los datos que analizamos y clasificamos como material para la contratación de la hipótesis, fueron recolectados en el siguiente contexto o situación comunicativa:

1.— Participantes.

a. *Hablantes*. — Estudiantes de los grados décimo y once del Instituto Pedagógico Nacional.

b. *Oyentes*. — El profesor de la materia y los compañeros de clase.

2. — Situación.

a. *Medio físico*. — Un aula de clase con sus características típicas.

b. *Período de tiempo*. — Cada sesión de grabación duró aproximadamente 70 a 90 minutos, incluyendo las intervenciones del profesor y los períodos de silencio; así que, en realidad, el material analizado corresponde a cerca del 50 % del tiempo de grabación.

c. *Patrones de comportamiento*. — Se grabaron períodos de clase. Los sujetos producían enunciados como respuestas, comentarios o preguntas relativas al tema de la clase. En varias sesiones, se realizaron intervenciones expositivas por parte de los sujetos, sobre temas asignados previamente por el profesor.

3. *Temas*. — Las clases grabadas correspondieron a las asignaturas de Democracia (discurso de posesión del Presidente Gaviria, la Constitución de 1886 y la convocatoria a la Asamblea Nacional Constituyente) y Literatura (el nacimiento de la novela latinoamericana y el análisis de *Don Juan Tenorio*, de Zorrilla y *La Colmena*, de Camilo José Cela). Se grabó también una discusión sobre la experiencia de los alumnos en la presentación de los exámenes del ICFES.

4. *Tipos de enunciados*. — La situación y la misma naturaleza de los temas determinaron que la mayoría de los enunciados analizados fuera de tipo declarativo: afirmaciones, argumentaciones, reiteraciones, etc. Tales declaraciones se producían como respuesta a preguntas o comentarios del profesor o como parte de una exposición preparada con anterioridad por el estudiante.

D. Variables.

1. *Variable dependiente*. — Según la hipótesis, la variable dependiente para nuestro análisis es el funcionamiento del proceso estratégico de evaluación del enunciado planeado o ejecutado.

Hemos dicho que este proceso opera siempre que se produce un enunciado; para el análisis que realizamos, esta variable sólo se observará en el momento en que ocurra una autocorrección en el habla del sujeto.

Definimos autocorrección de la siguiente forma:

Un enunciado presenta una autocorrección si dentro de él se observa que un elemento de contenido ocurre más de una vez, cambiando en su repetición uno o algunos de los siguientes aspectos: a) un elemento léxico, b) un elemento gramatical, c) su pronunciación, o d) la expresión completa.

2. *Variable independiente.* — De acuerdo con la hipótesis, la variable independiente corresponde a la acción de una de las normas, que hacen parte de la competencia comunicativa del hablante.

En términos de nuestro análisis, la variable independiente corresponde a la detección, durante el proceso de producción de unidades discursivas, de una violación de alguna de las normas que están operando en el momento. Para el caso específico que analizamos, predecimos que tales normas son de tres tipos:

a. La norma lingüística: el proceso de evaluación trabajará sobre reglas gramaticales del sistema, que en este caso es el español.

b. La norma social: para los sujetos de la investigación y para la situación concreta en que se obtuvieron los datos, el proceso de evaluación trabajará con el conjunto de normas que caracterizan el español estándar, de tipo académico, apropiado para los contenidos que se estaban trabajando en clase.

e. La norma socio-pragmática: en este caso, el proceso de evaluación trabajará con un conjunto de parámetros que el individuo ha creado y que le permiten seleccionar, a su juicio, la forma más eficaz y apropiada para lograr su propósito comunicativo.

ANÁLISIS

A. *Procedimiento.* — El procedimiento de análisis comenzó con una revisión de las transcripciones ortográficas a fin de ubicar en ellas aquellos enunciados que contuvieran autocorrecciones. Una vez hecho ésto, elaboramos aparte una lista de los mismos. Posteriormente realizamos el análisis de los enunciados autocorregidos, categorizando cada uno según sistemas de clasificación previamente determinados. Luego, se hizo un sencillo estudio estadístico para ilustrar porcentajes de ocurrencia, y mostrar algunas correlaciones posibles. Por último, llegamos a conclusiones respecto de nuestra hipótesis y de otros aspectos relevantes para nuestra investigación.

B. *Datos.* — Identificamos un total de 302 enunciados autocorregidos. Probablemente algunas auto-correcciones no se hayan registrado como tales, ya sea porque existió duda para su identificación o porque la grabación no permitió comprender claramente lo que se decía.

Elaboramos tres sistemas de clasificación de los datos y analizamos cada una de las autocorrecciones detectadas desde estos tres puntos de vista a saber:

1. La descripción del fenómeno a partir del proceso de producción de enunciados. Encontramos que la evaluación produce su resultado concreto, una autocorrección, en dos momentos de la producción lingüística: antes o después de la etapa de ejecución del enunciado. Así, esta primera clasificación divide las autocorrecciones en dos grupos:

a. Aquellas que se producen cuando la estrategia de corrección detecta una violación de la norma antes de que se produzca la secuencia sonora. El hablante comienza a decir algo, se interrumpe y reinicia su intervención autocorrigiéndose. Un ejemplo de este tipo de autocorrección se observa en el enunciado

Por el, por la, por el surgimiento de la burguesía.

Notamos, por el sucesivo cambio de artículo, que el hablante duda en la selección léxica específica y se corrige antes de pronunciar la palabra que tiene en mente. En este caso específico, podría especularse que el hablante había planeado decir “la burguesía”; sin embargo, nunca se podrá saber exactamente qué palabra había seleccionado.

b. Aquellas que se producen cuando la estrategia de corrección detecta una violación de la norma después de que se pronuncia la secuencia sonora. El hablante comienza a decir algo, terminamos de decirlo y luego se autocorrigió. Tenemos entonces enunciados como:

Sería una... desarrollo muy propio, ... muy autóctono de la novela donde observamos claramente qué elemento fue considerado “anormal” por el hablante.

Es importante mencionar aquí que las otras dos escalas de clasificación sólo se trabajaron para este segundo tipo de autocorrecciones. No fue posible analizar las primeras más profundamente, debido al riesgo de caer en especulaciones.

2. La descripción del fenómeno según el elemento sobre el cual operó el proceso de evaluación. En este caso, tenemos cuatro tipos de autocorrecciones:

a. Aquellas donde el elemento que se corrige es una expresión léxica: el reemplazo de una palabra por otra. Por ejemplo, “apoderarse” por “manejar” en:

Pues quería apoderarse eh. .. quería manejar esa situación.

b. Aquellas donde lo que se corrige es un elemento gramatical: como el cambio en la conjugación verbal que indica un cambio en la ubicación temporo-aspectual del evento al que se hace referencia, en:

En cada país se regresaban ... se regresaron a las costumbres..

c. Aquellas donde lo que se corrige es la pronunciación de lo planeado, cuando la articulación inicial se considera defectuosa. Por ejemplo:

Es un análisis histórico de la novela late... latinoamericana.

d. Aquellas donde el elemento corregido es una frase o una oración completa: a este tipo de autocorrecciones corresponden los cambios de estructura gramatical (orden o función

gramatical de los elementos). Como el paso de una oración impersonal a una con sujeto en primera persona:

Bueno, en lo que se ha podido ver ... pues en lo que he podido ver...

Incluimos también en esta categoría los cambios del contenido literal (aunque no intencional) de lo dicho; como, por ejemplo,

Para que deje su lucha violenta y sea ya una lucha... o sea..., que peleen por sus ideas pero que peleen de una forma pacífica.

3. La descripción del fenómeno según los tipos de norma que, de acuerdo a nuestra predicción, operan en el proceso de producción de enunciados. Este último análisis nos remite directamente a la hipótesis formulada; es aquí donde determinamos más claramente su validez.

Encontramos que es posible ubicar cada enunciado autocorregido en alguna de las siguientes categorías:

a. Autocorrecciones producidas por acción de la norma lingüística: a esta categoría corresponden tanto los casos en los que se detecta una agramaticalidad, como los casos en los que se descubre que la forma seleccionada no transmite correctamente la intención lingüística construida. Por ejemplo:

Contra el lavado de dólar . . . de dólares, la.. el tráfico de armas.

Doña Inés la presiona para pedir ... para eh! Brígida presiona a Doña Inés...

b. Autocorrecciones producidas por acción de la norma social: tenemos aquí los casos en los que se detecta una ejecución inapropiada para la situación comunicativa. Por ejemplo:

Entonces..., que se querían venir hasta Bogotá para agarrar el poder, tomarlo ¿no?

El cambio léxico de “agarrar” a “tomar” se produce por la connotación poco formal del uso de la palabra “agarrar” en un salón de clase.

En el siguiente ejemplo observamos cómo dentro de la norma social se incluyen expresiones léxicas impuestas por el texto al que se está haciendo referencia, en este caso, el *Don Juan Tenorio*, de Zorrilla:

Qué vio, que vio algo extraño en el jardín... en... el solar.

c. Autocorrecciones producidas por acción de la norma psico-pragmática: son aquellas en las que se detecta algo “anormal” en lo producido, a pesar de que el enunciado sea gramaticalmente correcto y apropiado al contexto comunicativo. Se producen entonces, cambios en el orden de los elementos que forman el enunciado, o cambios léxicos para clarificar la información, o variaciones morfológicas que cambian la modalidad del enunciado. Ejemplos de este tipo de autocorrección son:

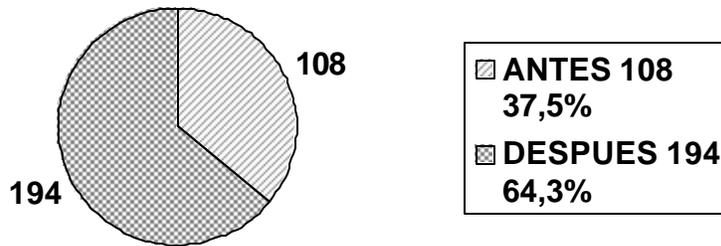
Tú estabas hablando, tú estabas diciendo de...

Yo pensé que había pudo haber tomado...

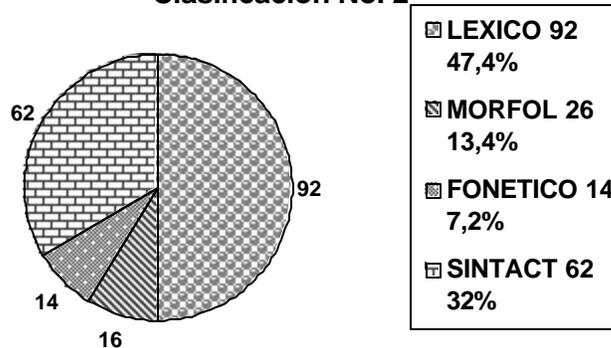
Entonces le dice . . . él les empieza a decir que eso es una trampa.

C. *Análisis estadístico.* — Mediante diagramas se muestran las frecuencias de ocurrencia de las categorías identificadas en cada clasificación y la correlación entre las clasificaciones 2 y 3.

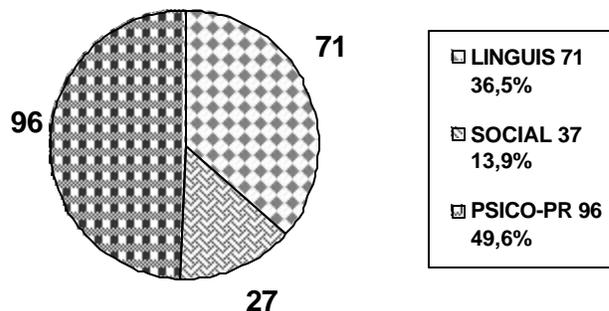
Clasificación No. 1

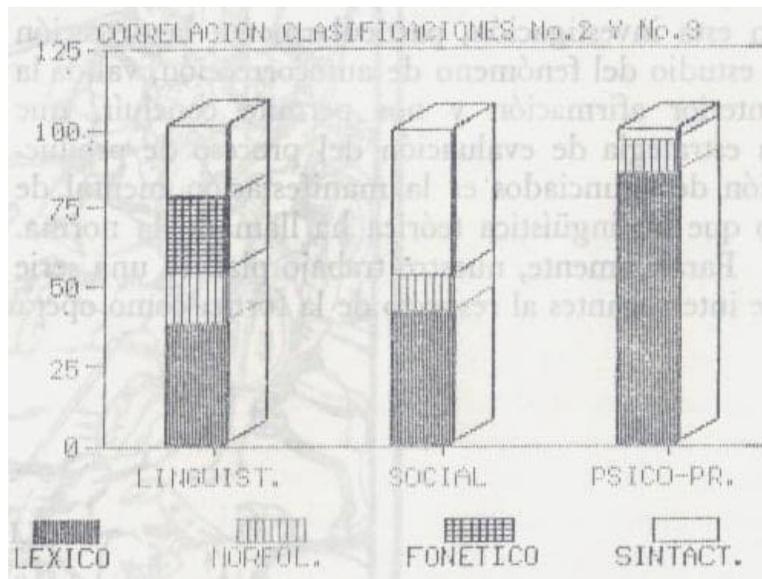


Clasificación No. 2



Clasificación No. 3





Estos cuadros nos permiten constatar lo siguiente:

Los cambios léxicos fueron, indudablemente, los más frecuentes. Tal parece que existe mayor presión normativa frente al tipo de vocabulario que el individuo usa, que frente al tipo de estructura sintáctica o morfológica que se escoja.

El tipo de norma que operó con más frecuencia fue la psicopragmática. Esto nos remite a la distinción, explicada con anterioridad, entre mecanismos y estrategias de producción. Nos aventuramos a afirmar que el grupo de individuos cuya habla analizamos, está aun en el proceso de aprendizaje de las estrategias comunicativas y su expresión no logra todavía altos niveles de efectividad. Existe, entonces un mayor grado de inseguridad en lo que se refiere al manejo de tales estrategias y uno menor para la puesta en práctica de las reglas (id sistema, ya que éstas operan de forma automática en los procesos mecánicos de producción de enunciados, y han sido aprendidas desde la niñez.

Observamos, sin embargo, una ocurrencia relativamente alta de autocorrecciones generadas por la norma lingüística. Se podría inferir que el hablante es inseguro en el manejo del código que está utilizando; sin embargo, hay que considerar que dentro de esta categoría están incluidas las autocorrecciones por la detección de contenidos erróneos y que sólo parte de ellas tienen lugar cuando ocurre un error gramatical. Por tanto, entran aquí en funcionamiento las variables de memoria, marco de conocimiento sobre el tema de la interacción comunicativa, etc. Un análisis posterior tendría que establecer la distinción entre estos tipos de auto-correcciones, puesto que es improbable que el hablante presente algún grado de inseguridad frente al conocimiento de las reglas gramaticales de su lengua materna.

CONCLUSIONES

Una de las motivaciones que nos llevaron a iniciar la investigación que acabamos de describir, fue encontrar un punto convergente entre lo que la lingüística general, por un lado, y la psicolingüística, por el otro, han planteado sobre la producción del lenguaje.

Concentramos nuestras inquietudes en el aspecto del proceso sobre el cual ambas disciplinas han desarrollado aproximaciones teóricas: la evaluación del comportamiento lingüístico. El concepto de norma dentro de la lingüística general y la socio-lingüística y el proceso estratégico de supervisión del proceso de producción de enunciados, dentro de la psicolingüística, son nociones que se apoyan mutuamente a la hora de explicar la existencia de juicios por parte de los hablantes sobre la corrección o incorrección de un enunciado determinado.

El análisis del habla espontánea llevado a cabo en esta investigación, particularmente la detección y estudio del fenómeno de autocorrección, valida la anterior afirmación y nos permite concluir, que la estrategia de evaluación del proceso de producción de enunciados es la manifestación mental de lo que la lingüística teórica ha llamado la norma.

Paralelamente, nuestro trabajo plantea una serie de interrogantes al respecto de la forma como opera la competencia comunicativa del hablante en el momento de la producción lingüística. Nos preguntamos, por ejemplo, si los diferentes tipos de norma —lingüística, social y psico-pragmática— ejercen su influencia sobre el proceso, con el mismo grado de intensidad o si existen niveles de influencia según la situación de comunicación o el tipo de acto de habla, o el estado psicológico del hablante. Asimismo, no está claro todavía qué factores generan la aparición de autocorrecciones en el habla de un individuo, puesto que éstas no se producen siempre que se comete un error.

Por último, a propósito de la utilidad que tenga un conocimiento profundo del proceso psicolingüístico de producción del lenguaje, para mejorar la enseñanza de la lengua materna, este trabajo abre caminos hacia investigaciones que aporten nuevos enfoques pedagógicos en este aspecto. Por ejemplo, un docente que sepa de la existencia del proceso estratégico de evaluación de enunciados y de su funcionamiento, puede echar mano del que ocurre en la mente de sus alumnos para crear en ellos la conciencia de reglas inmanentes en la lengua y su uso. Esto facilitaría en gran medida el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Habría entonces que investigar cómo se desarrollaría tal enfoque.

BIBLIOGRAFÍA

ARBOLEDA, RUBÉN, *Las Normas Lingüísticas*, en *Revista Colombiana de Lingüística*, núm. 6, Bogotá, junio 1986.

COSERIU, EUGENIO, *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*, Madrid, Gredos, 1982.

DITTMAR, NORBERT, *A Critical Survey of Sociolinguistics*, New York, St. Martin's Press, 1976.

EYSENCK, MICHAEL & KEANE, MARK, *Cognitive Psychology*, London, Lawrence Erlbaum Associates, 1990.

GARNHAM, ALAN, *Psycholinguistics*, London, Methuen. 1985.

KELLER, ERIC, *Intoduction aux System es Psycholinguistiques*, Quebec, Gaetan Mourin Editeur, 1985.

STUBBS, MICHAEL, *Análisis del Discurso, Análisis Socio-lingüístico del Lenguaje Natural*, Madrid, Alianza Editorial, 1987.

TOBON DE CASTRO, LUCÍA, *La ciencia Lingüística, una doble expectativa para el docente de lenguas*, en *Folios*, Segunda época, num. 1, Bogotá, segundo semestre, 1990.

VAN DIJK, TEUN & KINTSCH, WALTER, *Strategis of Discourse Comprehension*, New York, Academic Press, 1983.

JOSÉ IGNACIO CORREA M.*

EL ESPAÑOL: ENCUENTRO DE DOS CULTURAS

Ø. Una vuelta de tuerca

Siempre será válido y reconfortante comenzar recordando *La palabra*, de Neruda:
 Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... [...] Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Éstos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca mas se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.

Confieso que he vivido, cap. 2

Pues bien, que otros, con su erudición y aptitud investigativa se encarguen de analizar qué se llevaron y cuáles fueron los métodos que usaron para ello “los conquistadores torvos”.

Nosotros, un poco más modestos, buscaremos escudriñar, por entre los resquicios del tiempo, el todo que esos invasores nos dejaron: la lengua, con la certeza de que es con ella con la que nosotros aprehendemos, elaboramos y transmitimos cultura.

En otras palabras, si entendemos la cultura como los saberes que sustentan la conceptualización que hemos hecho del mundo que referimos, tenemos que aceptar con Benveniste que “la significancia de la lengua [...] es la significancia misma, que funda la posibilidad de todo intercambio y de toda comunicación, y desde ahí de toda cultura”⁵.

1. DE LOS QUE AQUÍ ESTABAN

Llegado a América hace más de 40.000 años, el hombre prehistórico fue logrando un desarrollo filo-genético que, en poco se deferencia del alcanzado por el hombre en el resto del mundo, excepto por las fechas y la nomenclatura utilizada para significar el período que ha dado en llamarse paleoindio, dentro del cual se distinguen dos etapas capitales:

* Profesor de Lingüística de la Universidad Pedagógica Nacional.

⁵ EMILE BENVENISTE, *Problemas_ de lingüística general*, Siglo XXI

Editores, S.A., México, 1987, vol. II, pag. 63.

a). La arqueolítica (o de piedra vieja), anterior al 12000 a. C.

b). La cenolítica (o de piedra nueva) que a su vez, comprende dos subperíodos:

I. En inferior, comprendido entre el 12000 y el 7000 a. C. aproximadamente, cuando terminó la última glaciación; y

II. El superior, desde el año 7000 hasta el 5000 a. C., aproximadamente, durante el cual se dio inicio a las actividades propias de la agricultura.

Así, pues, es posible pensar en que hace más de 8.000 años los antiguos pobladores del Nuevo Mundo ya convivían en rudimentarias agrupaciones de viviendas que, a la llegada de los españoles, estaban constituidas en federaciones de aldeas y, en —por lo menos— tres casos, mantenían formas organizativas que superaban tales federaciones y ejercían influencia política, social y económica sobre otros conglomerados humanos, a partir de la abierta invasión territorial, el sometimiento de sus habitantes y la imposición de su sistema lingüístico, actitud correspondiente a la “culminación de un desarrollo evolutivo peculiar y aislado del mundo euroasiático”⁶.

Sin embargo, toda esta evolución (de alguna manera, como hemos dicho, equiparable a la sufrida por el resto del mundo) vino a truncarse con un suceso inesperado: la conquista. Con ella, un grupo de sociedades que de antiguo estaba buscando su propio rumbo, entró a asumir la cultura occidental en un final dramático y sobre todo patético [...] que sepulta esa antigüedad para dar paso a la modernidad”⁷.

Y entre los elementos de esa antigüedad de que podemos hablar hoy, tenemos los referidos al desarrollo lingüístico.

Como verdad de Perogrullo se repite que las lenguas aborígenes, por su calidad de ágrafas, se hicieron permeables al embate avasallador de la de Castilla. Sin embargo, resulta imperioso reconocer que su impronta es visible no sólo en la forma de nuestro actual sistema lingüístico sino que varios pueblos lograron estampar para la posteridad, sus hazañas, sus adelantos científicos, su arte, etc.

Entre tales pueblos, sobresalen los autores de unos libros elaborados en papel de una higuera llamada amate o en piel de venado, mediante inscripciones pictográficas y logográficas más que jeroglíficas, con colores vivos, protegidos por una finísima película de estuco. Libros que (como los más avesados ya se habrán dado cuenta) se denominan códices. Y entre los autores de códices tenemos, principalmente, a los grupos Chichimeca (con los Aztecas a la cabeza), Tarasco, Mixteca y Maya.

Estos pueblos tenían un tipo de escritura, propio de las clases privilegiadas, con el cual realizaron sus códices. Este conocimiento elitista ha hecho de su lectura una tarea dispendiosa, y en no pocas ocasiones, improductiva puesto que

⁶ ANDRÉS CIUDAD, “Códices y tradiciones orales”, en *Historia de Iberoamérica*, Manuel Lucena Salmoral, et. al. Ediciones Cátedra, Madrid, 1987, tomo I, pág. 341.

⁷ Cf r. “Prehistoria de Iberoamérica” en MANUEL LUCENA SALMORAL, *op. cit.*

Aunque ha habido considerables avances en la labor de descifre [...], y gracias a esos logros sabemos que sus escritos tratan de astronomía, cronología, religión, historia y actividades cotidianas de la comunidad, no se ha podido encontrar la clave para descifrar la escritura⁸

2. DE LOS QUE LLEGARON

Los que llegaron se encontraron, por su parte, con un multiforme universo lingüístico mediante el cual se significaba una realidad que los españoles buscaron — por todos los medios — hacer coincidir con un imaginario modelo de Indias elaborado a partir de las lecturas que Colón realizara de cuatro textos: la *Imago Mundi* de Pierre d'Ailly; la *Historia Naturalis*, de Plinio; la *Historia Rerum Ubique Gestarunt*, de Aeneas Sylvius; y una versión en latín de los *Viajes de Marco Polo*⁹. Así, pues, el Descubridor traía consigo una imagen fabulosa acerca de las tierras, las gentes y su habitat. Eso fue lo que buscaron y eso fue lo que, inicialmente, encontraron los recién-llegados. Como confirmándolo, dice Colón en su *Diario del primer viaje*:

Quisiera hoy partir para la isla de Cuba, que creo debe ser Cipango según las señas que me dan estas gentes de la grandeza della y riqueza, y no me detendré más aquí [...] pues veo que no hay mina de oro¹⁰

Pero no fue ésta, la lengua castellana del siglo xv, la que vino a constituirse en la base del español americano. Fue la resultante de la hablada por los conquistadores del siglo XVI, sin privilegiar ni una procedencia geográfica ni una estratificación social particulares, por cuanto — según los más coherentes estudios al respecto — se trataba de una especie de *koiné*, resultado de la interacción comunicativa de individuos pertenecientes a diferentes diatopías y diastratías en situaciones de uso (diafasías) específicas¹¹.

3. DEL LÉXICO

Es con esta lengua unificada como se inicia la tarea de nombrar la realidad americana a partir de términos castellanos: la ananá (del guaraní naná), debido a su semejanza con el fruto del pino fue bautizada piña, por Colón. Nuestro pavo al que se denominaba con nombres indígenas que todavía se mantienen: guajolote (México), chumpipe (Costa Rica), guanajo (Cuba) y pisco (Colombia), se llamó pavo o gallipavo, sin más.

Entre otras realidades americanas bautizadas por los españoles con nombres viejos tenemos: el león y el tigre americano (puma y ochí o jaguar, respectivamente); la avellana, la ciruela, la manzana, el azafrán, el higo, el roble, el cedro, etc., así denominados aunque no se correspondieran estrictamente con sus homónimos europeos.

⁸ MERCEDES DE LA GARZA, *literatura Maya*, Biblioteca Ayacucho, Barcelona, 1980, pág. IX

⁹ Cfr. BEATRIZ PASTOR, *Discurso narrativo de la conquista de América: Mitificación y emergencia*, Ediciones Casa de las Américas, La Habana, 1984, págs. 17-233.

¹⁰ Cristóbal Colón, *Diario del primer Viaje*, pág. 112. Martín Fernández, Editor, Madrid, 1964.

¹¹ Al respecto véanse, entre otros: **AMADO ALONSO**, “La base lingüística del español americano”, en *Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos*, 3ª ed., Gredos, Madrid, 1967; **RAFAEL LAPESA**, *Historia de la lengua española*, Gredos, Madrid, 1980, 8ª ed., refundida y muy aumentada; Jose G. **MORENO DE ALBA** *El español en América*, Fondo de Cultura Económica, México, 1988.

Pero, a su vez, la lengua de Castilla fue calada, desde los primeros momentos, por la nueva realidad: en el *Diario del primer viaje*, Colón deja constancia de palabras como canoa, hamaca, caníbal, caribe, axí, cazabi, cacique y tres nombres para el oro: nucay, tuob y caona, entre otros.

Pero este nuevo universo conceptual no iba a entrar sin lid en la lengua española. Así, en años posteriores, ésta se resiste a incluir los nombres del beorí o tapir, del tatú (armadillo), del ai (perezoso), del tucán, del juramí (hormiguero), etc.

No obstante las trabas que pudieran presentarse para la “legalización” del contrabando lingüístico, ya en 1493, Nebrija introduce en su *Vocabulario de Romance en Latín*, el lema *canoas*, basado en que “interpretamos las palabras del romance i las bárbaras hechas ai castellanas añadiendo una breve declaración en cada una”¹². A partir de entonces, se van sucediendo los textos (crónicas y vocabularios) en los que es palpable, la cada vez mas nítida presencia americana. Incluso, ya en las obras de autores barrocos (Cervantes, Góngora, Quevedo, etc.) encontramos muestras del léxico indígena sin asociarlo en absoluto con lo americano¹³. Así, la literatura del siglo XVII fija gráficamente vocablos que eran de uso habitual en América y en España: ají, arcabuco, cacao, huracán, mico, patata, tabaco, tiburón, tomate, vicuña y por lo menos quinientas voces más que se enlazaban para producir enunciados sin que se sintiera ya su exotismo dentro del sistema.

4. DE LA FONÉTICA Y LA FONOLOGÍA

Pero, pudiera pensarse, que el aporte de América al español fue solamente de carácter léxico. No hay tal, aunque ya se haya demostrado que fenómenos como la velarización de la dentoalveolar /n/ al final de palabra (pan); la alternancia de líquidas vibrante [simple /r/ y lateral /l/] (verde, velde); el yeísmo; la asibilación de vibrante [r] rápido, tranquilo), entre otros fenómenos fonéticos, no son producto de un supuesto sustrato indígena sino que están acordes con la dirección histórica de la evolución de las lenguas iberorrománicas.

En cambio, como lo ha advertido Bertil Malmberg¹⁴, sí existen fenómenos de condicionamiento extrasistemático (por convergencia de etnias y de carácter geopolítico), tales como: transfonologización de /j/ en /dj/ mayo = [madjo]; leyes = ledges debida a influencia guaraní; la confluencia monofonemática /ti/ proveniente del náhuatl: tlaltelolco, hot’l; y, de la misma procedencia, el alargamiento de las consonantes implosivas en frontera silábica: desde, Pérez, etc. así como el relajamiento y la elisión de vocales átonas: pes⁰s, graci^as, rek’sit⁰s.

Por su parte, Ángel Rosenblat¹⁵ (quien utiliza la división de Pedro Henríquez Ureña de tierras altas y tierras bajas) afirma que en las tierras altas americanas existe un desapego de

¹² Citado por Julio Fernández Sevilla, Problemas de lexicografía actual, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1974, pág. 164.

¹³ Cfr., al respecto: CERVANTES, *El Quijote*, I, 18; I, 29, 30, etc.; GÓNGORA, *Obras en verso del Homero español*, edición facsímil de la de 1627, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1963, folios 3, 20, 23, etc.; QUEVEDO, *Antología Poética*, Editorial Orbis, Barcelona, 1982, pág. 113.

¹⁴ BERTIL MALMBERG, “Tradición hispánica e influencia indígena en la fonética hispanoamericana”, en *Presente y futuro...*, págs. 227 a 243.

¹⁵ ANGEL ROSENBLAT, “Contactos interlingüísticos en el mundo hispánico: el español y las lenguas indígenas en América”, en *Actas del Segundo Congreso Internacional de Hispanistas*, JANSEN BROTHERS, Ltd. Nijmegen, Holanda, 1967, págs. 109 a 154.

la norma sistémica, tanto en el vocalismo (por ejemplo, la cerrazón: callado > callau) y en la entonación, como en el consonantismo, por la inclusión de tres fonemas: el fricativo palatal sordo /ʎ/, el africado apicodental sordo /ts/ y el africado lateral sordo /tʎ/, con distribución geográfica variable; mientras que las tierras bajas, por su parte, muestran una extrema fricativización de las oclusivas b, d, g, con la propensión a la elisión de la dental /d/: callao; el relajamiento, la aspiración y la elisión de la fricativa alveolar sorda en frontera silábica: dehde y d'de, por desde; pedazo' por pedazos, con alargamiento de la consonante inmediatamente posterior: dedde, o con el alargamiento y cierre de la vocal precedente: pedazo'; relajamiento y elisión de vibrante en posición implosiva: volvé', entre otros. Sin embargo, estos fenómenos son igualmente apreciables en otras zonas hispanohablantes, razón por la cual se debe aceptar que el uso lingüístico propio de las tierras bajas americanas se mantiene dentro de la estricta tradición de nuestra lengua y apunta a la prolongación de las tendencias evolutivas de todo el romance occidental.

5. DE LA ARGUMENTACIÓN

No obstante lo que se ha dicho, la dimensión sistémica en la que más se nota la presencia del nuevo mundo es la semántica, por cuanto es apenas obvio que nuevas condiciones referenciales habrían de sustentar nuevas maneras de conceptualizar y de significar a través de una lengua compartida.

En tales circunstancias, la relación del hombre americano con su referente, mediada por una manifestación simbólica particular, la lengua española, le ha permitido ser racional a su manera, esto es, le ha permitido elaborar una justificación de sus saberes a partir de ser susceptible a la acción crítica o, en otras palabras, argumentativa.

Argumentación que ha sido adelantada por los hablantes hispanoamericanos en razón de su concepción del mundo y que, para efectos de este análisis, podemos confrontar mediante la revisión de las tres pretensiones de validez de que habla Jürgen Habermas¹⁶ y su correspondiente ejemplificación a partir de hechos que atañen a la literatura hispanoamericana y a sus autores:

1. *De verdad*: cuando lo que se busca validar pertenece a la esfera de lo cognoscitivo, es decir, cuando se constata el enunciado con el referente a que alude. Tomemos para ello, un caso. El conocido "Romance de Gerineldo", perteneciente al ciclo artúrico, según algunos (Manuel Alvar, por ejemplo), o al ciclo carolingio, según otros, (Ramón Menéndez Pidal y Dámaso Alonso, entre ellos) fue asumido en nuestro continente y, de acuerdo con la visión de mundo de sus habitantes, se mantienen versiones en las que podemos apreciar:

a. La apropiación y adecuación de elementos conceptuales sin referente alguno en nuestra realidad objetiva: reyes, infantas, pajes, castillos, moros, etc.

b. La reubicación espacio-temporal acorde con la conceptualización terrígena.

c. La transformación fonética, léxica y sintáctica a partir del uso americano.

¹⁶ Cfr. al respecto, JURGEN HAEERMAS, *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus Ediciones, Madrid, 1987, tomo I, págs. 391 a 407.

Visto lo anterior, ¿ podemos asegurar que el siguiente texto es *verdadero* frente a la realidad empírica y lingüística de América?

ROMANCE DE GERINELDO

Levantóse Gerineldo que al Rey dejara dormido:
 fuése para la Infanta
 que estaba en el castillo.
 —“Abráisme”, dijo, “señora,
 abráisme, cuerpo garrido”.
 —“¿Quién sois vos, el caballero,
 que llamáis a mi postigo?”
 —“Gerineldo soy, señora,
 vuestro tan querido amigo”.
 Tomárala por la mano,
 en un lecho la ha metido,
 y besando y abrazando
 Gerineldo se ha dormido.
 Despertado había el Rey
 de un sueño despavorido;
 tres veces lo había llamado,
 ninguna le ha respondido.
 —“Gerineldo, Gerineldo,
 mi camarero polido,
 si me andas en traición,
 trátasme como a enemigo.
 O dormías con la Infanta,
 O me has vendido el castillo”.
 Tomó la espada en la mano,
 en gran saña va encendido:
 fuérase para la cama
 donde a Gerineldo vido.
 Él quisiéralo matar;
 mas crióle de chiquito.
 Sacara luego la espada,
 entre entrambos la ha metido,
 porque desque despertase
 viese cómo era sentido.
 Despertado había la Infanta,
 e la espada ha conocido.
 —“Despertaos, Gerineldo,
 que ya érades sentido,
 que la espada de mi padre
 yo me la he bien conocido”¹⁷

¹⁷ DÁMASO ALONSO, *Cancionero y Romancero Español*, Salvat Editores, S.A., Navarra, 1970, págs. 157-158.

O, ¿responden más al carácter americano estas palabras en las que nos es dable encontrar muestras de la construcción retórica (léase: entelequia) denominada “malicia indígena”, la cual no es otra cosa que la pervivencia de una manera particular de ver el mundo?

FIRINALDO

El miércoles por la tarde
Firinaldo Firinaldo
vistiendo ropa de seda
cuando ya pasa la injanta
y le dice a Firinaldo:
—Firinaldo, Firinaldo
¿quisiera dormir conmigo
tres horas en cuando juera?
—Calle la boca señora
¿no se avergüenza de migo?
—Firinaldo, Firinaldo
de de veras se lo digo,
que a las diez se acuesta el rey
a las once está dormío
a las doce se levanta
y a las tres está vestío.
—Güenas tardes ¡ni señora,
vengo a lo comprometío.
—Siga vusté Firinaldo
a dormir en cam’ejlores
ondiotro no había dormío.

Ya se llegaron las tres
y el rey no se había vestío.
Firinaldo, Firinaldo,
Firinaldo anda perdío
luhayan privao los muros
o con l’injanta’ dormío.

Ya se pasaron las tres
y el rey ya se había vestío
y se va para el castillo
y allí los topa boca con boca
como mujer y marío.

—Y si mato a Firinaldo,
es el paje más servío,
y si mato a la injanta,
es la hija más quería;
pongo la espada por medio
que me sirva de testiga.

Ya se despierta la injanta
tan blanca y 'escolorida
y ya le dice a Firinaldo:
—Firinaldo, Firinaldo,
largo sueño hemos tenido
que la espada de mi padre
de por medio ha amanecido.

Ya se despierta Firinaldo
tan blanco y escolorío
y ya se va para el castillo.

—¿Onde tabas Firinaldo
que tas tan blanco y escolorío?
—Taba bajando la rosa más alta
que se topa en el castillo.

Mientes vusté Firinaldo
que tabas bajando la rosa más alta
que se topa en el castillo:
tabas con la injanta dormio.

—Y acaso con la injanta he dormío
¿que jaltas he cometío?
—La jalta que cometés
quella será tu mujer
y tú serás el marío.

—Calle la boca señor,
¿no se avergüenza de migo
quel capital que yo tengo
no me alcanza p'un vestido?

—No te pido que la vistas
ni de seda ni curpiño.
Que la vistas de chanchón
porque así lo ha mcreció ¹⁸.

2. *De rectitud*: Cuando la confrontación se debe realizar entre el enunciado y el mundo social. En otras palabras, el emisor produce su acto de habla fundamentado en una normatividad determinada, ya sea imperante o en insurgencia.

¿ No es, pues, este criterio palpable desde los primeros levantamientos en tierras americanas? ¿No lo podemos observar en el hecho de que en América, quince años antes que en España, sea posible hablar ya de la existencia de novela realista (*Manuela, 1856; La*

¹⁸ Versión recogida por Jorge Velosa Ruiz, publicada en *Magazín Dominical*, "El Espectador", Bogotá, 18 de enero de 1981, pág. 4.

fontana de oro, Benito Pérez Galdós, 1871)? ¿No está fundamentada en la caduca normatividad imperante la posición de nuestros críticos y profesores quienes han repetido, con intención descalificadora, que la novela de Eugenio Díaz Castro es “costumbrista”, incluso ahora cuando ya se acepta que

una novela regional es ante todo novela, es decir, historia de unas relaciones problemáticas, y sólo después y en función de esta problemática puede ser “regional” o si se quiere, “de costumbres”¹⁹

es decir, no novela dado su carácter estático y aproblemático?

Del mismo modo nos es posible encontrar, sin ir más lejos, que la irrupción del Modernismo, pone a prueba y atenta contra una norma que no se correspondía con la realidad estética de su época y — a cambio — todo su accionar se fundamenta en la norma que va construyendo.

En cuanto a la literatura del siglo XX, cada uno puede sacar sus propias conclusiones acerca de quienes buscan perpetuar una normatividad y quienes la transgreden y, a su vez, van constituyéndose en nuevos sistemas reglamentarios del quehacer literario.

2. *De veracidad*: Cuando la constatación se produce entre el enunciado y la esfera de lo personal, el mundo subjetivo. Es decir: un enunciado es veraz en la medida en que lo que se dice coincide con lo que se hace.

Bastará al respecto, con citar algunos de los muchos enunciados hispanoamericanos susceptibles de ser abordados desde esta pretensión de validez:

a. Andrés Bello y su invitación a la Poesía para que abandone los palaciegos ámbitos europeos y se traslade al mundo de Colón “do viste aún su primitivo traje / la tierra, al hombre sometida apenas”²⁰.

b. Domingo Faustino Sarmiento quien defiende el derecho que tienen los usuarios de un código a la recreación de su mediador comunicativo: “los pueblos en masa, y no las academias, forman los idiomas”²¹.

c. Juan Ramón Jiménez, trasplantado a América, siente que la verborragia pseudoproindigenista no constituye un aporte ni para la literatura, ni para la lengua ni, mucho menos, para el mismo indígena:

¿es que queremos al indio como un espectáculo, detenido, estancado en su mal momento, el indio sufrido sólo por él y gozado sólo por los otros, por nosotros?²²

- d. Carlos Castro Saavedra, a quien siempre le dolió la muerte desbordada en el mundo y planteaba que, para alcanzar la paz, no basta con sentarse a esperarla, sino que hay que merecerla:

Cuando se pueda andar por las aldeas
y los pueblos sin ángel de la guarda.

¹⁹ JUAN IGNACIO FERRERAS, *Novela y costumbrismo*, en *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 242, Madrid, febrero de 1970, pág. 365.

²⁰ ANDRÉS BELLO, *Alocución a la Poesía*, 1823.

²¹ DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO, *Obras completas*, vol 1, pág. 227.

²² JUAN RAMÓN JIMÉNEZ, *La corriente inlinita*, pág. 118.

Cuando sean más claros los caminos
 y brillen más las vidas que las armas. [...]
 Cuando la libertad entre a las casas
 con el pan diario, con su hermosa carta. [...]
 Cuando de noche grupos de fusiles
 no despierten al hijo con su habla [...]
 Sólo en aquella hora
 podrá el hombre decir que tiene patria²³

e. Julio Cortázar, para quien era imprescindible “encontrar un lenguaje literario que llegue por fin a tener la misma espontaneidad, el mismo derecho, que nuestro hermoso, inteligente, rico y hasta deslumbrante estilo oral”²⁴

f. Gabriel García Márquez, quien nos permite asumir que no debemos hablar “más por separado de literatura latinoamericana y de literatura española, sino simplemente de literatura en lengua castellana. [...] No sólo estamos escribiendo el mismo idioma, sino prolongando la misma tradición”²⁵.

Démonos, pues la oportunidad de asumir la lengua como nuestra, como elaboración cotidiana de una comunidad teñida de indio, negro y chapetón sobre un sistema edificado con mucho de latín, griego, árabe y algo de otras canteras.

6. LA OTRA VUELTA DE TUERCA

Si aquí sentimos, si aquí asumimos nuestro entorno, si aquí lo conceptualizamos, entonces, afrontemos la lengua aquí con la convicción de que, hoy más que nunca, españoles y americanos bebemos en fuente de palabra similar e, incluso, creamos y recreamos (en la comunicación cotidiana y en la producción artística) a partir de una temática que nos hermana: la expresión de la vida humana, sus posibilidades de relación, sus encuentros y desencuentros, es decir: inmersos en una tradición cultural que nos es común y que al mismo tiempo nos individualiza como universo semántico y nos obliga a tener como norte aquello que Paul Rivet dijera en su momento: “el camino de la libertad pasa por la cultura”.

²³ CARLOS CASTRO SAAVEDRA, *Camino de la patria*, en *Selección Poética*, Ediciones S.L.B., Bogotá, 1954, págs. 77-78.

²⁴ JULIO CORTÁZAR, citado por Rosenblat, pág. 147.

²⁵ GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ, citado por Rosenblat, pág. 145.

LUCÍA TOBÓN DE CASTRO***HACIA UN DISEÑO INSTRUCCIONAL**

“Todo maestro es por definición un investigador por cuanto es el encargado de transformar las teorías desarrolladas por la ciencia en tecnologías y éstas en material de clase**.

INTRODUCCIÓN

El epígrafe, síntesis muy bien lograda de los niveles que conforman la ciencia, señala además la función específica que cada uno de los investigadores debe cumplir en este proceso para lograr que las teorías den lugar a las tecnologías cuya aplicación asegure el bienestar del hombre y, éstas y aquéllas, conformen un compendio de conocimientos que debe ser convertido por el maestro en material de clase. Dicho en otras palabras, debe dar lugar a un diseño instruccional o modelo pedagógico, que le permita hacer que sus alumnos comprendan los adelantos científico-teóricos si pretende familiarizarlos con los principios que explican los fenómenos y/o los procesos, y aplicarlos, si su meta es ejercitarlos en la verificación de cómo el nivel empírico de cada disciplina logra la aplicación de las teorías.

Es evidente que toda ciencia desarrolla a la vez su metodología de trabajo — entendida como el proceso sistémico con que logra, trascendiendo la esfera de los fenómenos y el lenguaje observacional, la conversión de las generalizaciones empíricas en leyes teóricas —, y su pedagogía, vista como el procedimiento mediante el cual cada ciencia convierte sus teorías en un cuerpo de conocimientos asequible a quienes se interesen en hacer de ellos materia de estudio. Tanto el conocimiento científico como su pedagogía deben ser del dominio del maestro.

Para cumplir con el propósito de presentar a cabalidad el proceso de creación científica, dedicaré el presente artículo a señalar los procedimientos que permiten poner todo el acervo de conocimientos teóricos y/o prácticos creados por la ciencia, al alcance de quienes en su fase de formación, entren en contacto con el saber científico, trátase de las ciencias del hombre o de la naturaleza.

Comencemos por hacer algunas reflexiones sobre cuál es la función del maestro para cumplir esa gestión mediadora que garantiza en sus alumnos una verdadera apropiación del conocimiento, sea él presentado como teoría o como praxis. Cuando hablo de apropiación, estoy planteando nuevas perspectivas en la relación maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto ya el conocimiento no es del dominio particular del maestro, ni la enseñanza la actividad fundamental, ni corresponde al maestro ser el inspirador de esta relación. Es el aprendizaje el eje de la dinámica del proceso, la cual transforma al alumno de “elemento pasivo” que registra lo que el maestro dosifica desde su perspectiva pedagógica, en “activo” que determina la interacción en el aula de clase. Y si

* Profesora de Lingüística de la Universidad Pedagógica Nacional.

** Folios 2

precisamos aún más, llegamos a la conclusión de que el fin último de la actividad docente debe ser el desarrollo y perfeccionamiento de la metacognición y el consiguiente incremento de la cognición del alumno.

Todo esto implica que la calidad de la educación guarda relación con la manera como se produce el aprendizaje y con su vinculación con los distintos factores que conforman la personalidad del estudiante. Peel, inspirándose en Munn, quien define la personalidad como “la integración más característica de las estructuras, las formas de conducta, intereses, capacidades, habilidades y aptitudes de un individuo” considera que el aprendizaje es un proceso activo en el que los aspectos de la realidad percibidos por el alumno, como significativos, resultarán básicos para él y sólo aquello que es apreciado genera una necesidad de aprendizaje.

Es así como la capacidad para focalizar la atención en aspectos específicos y/o generales del aprendizaje estará influenciada por la estructura de la personalidad del alumno y corresponderá al maestro remover los mecanismos psicológicos que tienden a afectar lo que se puede aprender y cómo aprenderlo.

En la búsqueda de qué variables de la personalidad podrían incidir en el aprendizaje y en qué medida, se han llegado a señalar algunas más o menos significativas: *la motivación, el auto-concepto y la auto-estima, las modalidades cognoscitivas, las variables individuales, el campo perceptivo individual, etc.*

La motivación. — Para M. Wasna (1974) la motivación para el aprendizaje académico implica que exista una “coincidencia entre la situación psicológica creada en el salón de clase y la auto cosmovisión individual”. Es decir que la forma como el educando percibe una materia o un contenido específico, el modo como lo afecta, la importancia que le atribuye (o no), guarda relación con lo que él piensa y siente acerca de sí mismo y del mundo en el cual interacciona. Por su parte Maslow considera que la búsqueda de satisfacción de necesidades proporciona la motivación del aprendizaje puesto que gran parte de nuestro desarrollo y aprendizaje real se debe a la motivación proveniente de necesidades no satisfechas registradas por la cognición. Esto quiere decir que nuestras actividades “están motivadas por el impulso de desarrollar, mantener y enaltecer nuestro yo para adecuarlo a las circunstancias de la vida cotidiana” (Clayton 1970). Todo lo anterior me lleva a señalar como hecho frecuente el que la motivación está basada en objetivos fijados desde fuera que se aceptan como personales, pero sólo en la medida en que el alumno tenga la posibilidad de elegirlos por sí mismo o transformar en procesos funcionales suyos los objetivos formulados por el maestro, como hipótesis teóricas, será mucho más fácil para él, actualizar su motivación personal.

Autoconcepto y autoestima. — Estos factores de la personalidad están seriamente implicados en el aprendizaje y representan las cogniciones que el individuo tiene, de manera consciente, acerca de sí mismo. Dan lugar a una forma de autoimagen que cada quien autoconstruye desde una doble perspectiva: el autoconcepto corresponde al aspecto cognoscitivo de la percepción y la autoestima, a la visión emocional de esta percepción. En términos generales es posible destacar que desde el punto de vista educativo ciertas experiencias académicas ayudan al desarrollo de un autoconcepto general — y académico

— positivo, que da lugar a la autoestima; todo lo cual se traduce en mayores logros intelectuales.

Modalidades cognoscitivas. — Resultado de las investigaciones realizadas dentro de la psicología cognitiva sobre los procesos de comprensión en el aprendizaje han permitido establecer la existencia de variables: metacognitivas y cognitivas. Para Flavell (1976) “la metacognición hace referencia al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre todo aquello relacionado con ellos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje”. Por ejemplo: son hechos de metacognición el metalenguaje de una disciplina, la metaatención en el análisis de un problema, la metamemoria que permite retener leyes y principios universales, etc.

Brown (1987) apunta además que el término metacognición ha sido utilizado con dos sentidos: 1) para referirse al conocimiento que se pueda tener sobre la propia cognición (saber por ejemplo, qué hace que una teoría sea difícil o fácil de comprender; saber qué elementos deben servir de soporte a un proceso de memorización); 2) para referirse a las actividades de control y regulación de la cognición (y. gr. conocer las estrategias para asegurar la comprensión de un texto; desarrollar mecanismos para crear las aplicaciones de formulaciones teóricas, etc.). Tanto Flavell como Brown coinciden en que la metacognición es un mecanismo regulador de la actividad cognoscitiva del hombre.

La metacognición se manifiesta en la influencia de los conocimientos previos en la adquisición de la nueva información. Es así como se ha observado que el aprendizaje de los conocimientos científicos depende de las preconcepciones del alumno sobre los temas objeto de estudio. Para Rumelhart (1980) todo este conocimiento general está organizado en “paquetes” que se aplican en los procesos de comprensión. Él llama a estos paquetes “esquemas y los define como “una estructura de datos que sirve para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria”. Hay, creemos, al menos cuatro características esenciales de los esquemas que se combinan para convertirse en medio poderoso de representación del conocimiento en la memoria.

Estas características son: a) los esquemas tienen variables; b) los esquemas pueden encajar unos en otros; c) los esquemas representan conceptos genéricos que, tomados en conjunto, varían en nivel de abstracción; d) los esquemas representan conocimiento, más que definiciones”. (Las estructuras subyacentes que regulan todo acto de creatividad lingüística son ejemplo de esquemas que se internalizan en el proceso de adquisición de la lengua materna o los esquemas de un comportamiento social ya que, como dice Halliday adquirir una lengua es aprender todo un conjunto de patrones sociales.

Los esquemas juegan un gran papel en la comprensión por cuanto un sujeto sólo puede entender una situación en la medida en que sea capaz de activar un esquema en el cual se pueda integrar la información que se le proporcione. El enunciado *Heraclio y Rubiela comieron manzanas* resulta fácilmente comprensible para un oyente al activar un esquema correspondiente a comer. Este esquema incluirá las unidades selectivas del verbo que suponen un sujeto con valores limitados a los seres animados humanos y no humanos; y en cuanto al objeto valores restrictivos a materias comestibles.

Cuando quiera que el oyente encuentre expresiones asimilables a este esquema genérico transferirá estos valores a su comprensión. En el caso de un proceso discursivo más complejo el esquema permite hacer inferencias para que éste resulte coherente, es decir, estableciendo relaciones entre los distintos enunciados que lo conforman, respetando las restricciones que posibilitan o imposibilitan esas relaciones.

Son los esquemas los que permiten al hablante relacionar entre las múltiples opciones semántico-pragmáticas que ofrece una lengua.

Según John Sed y Brown (1989) estos “paradigmas resultan entidades preexistentes” sometidas sólo a procedimientos de codificación, transmisión y decodificación, si no son considerados como planes y recursos asociados a situaciones concretas en que los significados son objetos resultantes de la transacción social en determinados contextos. Por ello es preciso agregar a la cognición procesos de contextualización que permitan referirla a entornos psico-sociales reales para que tanto la generalización empírica que posee el alumno como el conocimiento logrado en los procesos de aprendizaje, encuentren aplicación a la solución de problemas reales.

Para John Seel y Brown y sus colaboradores, “la cognición supone un diálogo con las situaciones; el conocimiento una relación práctica entre la mente el mundo, y el aprendizaje una iniciación cognitiva simultánea con actividades de cooperación y práctica”.

Las variables individuales. En esta última década y desde diferentes enfoques de la formación científica, el tema de las diferencias individuales ha sido reconocido como un factor importante en la planeación del aprendizaje de cualquier ciencia y es así como muchos investigadores han llamado la atención sobre la necesidad de tener en cuenta los llamados factores prácticos del razonamiento formal, por cuanto influyen en la aplicación práctica de cualquier estrategia teórica. Son ellos la experiencia previa con el contenido de la tarea o el estilo de personalidad del estudiante, lo cual permite explicar las diferencias observadas en el sujeto entre su competencia para realizar razonamientos lógico-semánticos y su *actuación* en situaciones o contextos diferentes.

El campo perceptual individual. Este principio de la dependencia/independencia del campo perceptivo incorporado por Witkin (1985) en la elaboración de una teoría psicológica permite explicar las diferencias individuales integrando en ella tanto aspectos biológicos como culturales. La dependencia o independencia de este campo (Dic) es un RASGO característico y estable de la personalidad del individuo, tanto en sus actividades perceptivas como intelectuales. El propio Witkin dice: [este rasgo] “..... constituye el enfoque característico que aporta la persona ante una gama de situaciones — lo que nosotros llamamos su estilo —; y debido a que abarca sus actividades perceptivas e intelectuales, lo denominaremos *su estilo cognitivo*”. Como esta dependencia es bipolar, los sujetos se ubican en un continuo que va de Dc (dependencia del campo) a Ic (independencia del campo); de ahí que sea posible considerarlos relativamente dependientes o independientes del campo perceptivo. Es por esto que el individuo relativamente independiente de lo perceptual lo considera como un sistema articulado cuyos componentes son discretos y es capaz de crearle una estructura en caso de que carezca de ella o sea precaria. En cambio la percepción de quienes dependen relativamente del campo perceptual es mucho más global y su capacidad para romper o transformar la estructura de un campo ya organizado puede ser

menor o casi nula. Resulta evidente que estas diferencias relativas en la percepción dan lugar a actitudes intelectuales análogas. Así por ejemplo, mientras el que es independiente de lo perceptual es analítico y puede descubrir cualquier información incorporada en el contexto, el dependiente tiene un enfoque global y generalizado y difícilmente descubre valores cognoscitivos incorporados en el contexto.

Estas diferencias individuales que se manifiestan en comportamientos frente a la interacción social tienen una gran influencia en el aprendizaje por cuanto la receptibilidad es muy diferente. Mientras los dependientes del campo perceptivo tratan de satisfacer a los demás, son abiertos emocionalmente a los comentarios de otros y muy subjetivos; los independientes del campo perceptual son individualistas, distantes de los demás y objetivos. Esta diferencia que incide notablemente en la actividad cognitiva de los procesos de aprendizaje, debe ser controlada por el maestro cuya planeación debe ofrecer opciones para los dos tipos humanos que se acaban de analizar.

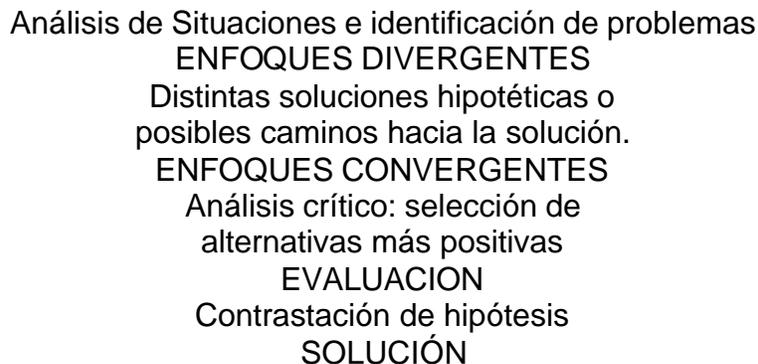
Las anteriores consideraciones me inducen a señalar algunos puntos importantes que han de ser motivo de reflexión antes de la planeación del diseño instruccional:

1. El proceso de aprendizaje debe garantizar el crecimiento integral del alumno, es decir, sin sacrificar valores afectivos y psico-sociales en favor de lo meramente cognoscitivo.
2. Cuando quiera que se planee un diseño instruccional, éste debe estar dirigido a la persona total porque las potencialidades cognoscitivas, afectivas y motoras están armónicamente integradas, no importa que en ciertos procesos de aprendizaje predomine alguna de ellas mientras las otras permanecen como soporte. De ahí que los conceptos de valoración, autorrealización y desarrollo individual sean fundamentales para la formación de "una persona a la cual el aprendizaje le resulte significativo y eficaz.
3. El diseño debe dar al estudiante la oportunidad de configurar sus propios objetivos de aprendizaje, ya que de ello depende el que él desarrolle sus técnicas propias de comprensión y metacompreensión.
4. El diseño debe dejar espacios para que el alumno haga uso de su metacognición, ya sea aplicando mecanismos de regulación y control en sus propios procesos cognitivos, desarrollando habilidades para medir el grado de dificultad de un material de trabajo, creando estrategias para encontrar la información científica dentro de un contexto o haciendo uso del conocimiento genérico previo que ha almacenado en su memoria, como fundamento de la nueva información que va a obtener en el proceso de aprendizaje.
5. Por tanto, el diseño debe desarrollar en él habilidades para encontrar el conocimiento en el contexto de una teoría, en el proceso argumentativo de un contenido, en una porción de la realidad. Sólo en la medida en que un diseño instruccional desarrolle procesos de comprensión, se logrará que el estudiante pueda hacer transferencia de sus conocimientos a nuevas situaciones de aprendizaje y el saber trascienda así de la cognición a la metacognición.
6. La presentación del conocimiento debe dar lugar a la comunicación e interacción profesor-alumno debidamente planificadas a fin de que el primero sea el gestor y el segundo,

individuo en desarrollo que aporta al proceso conocimientos anteriores y contenidos socio-culturales logrados en la convivencia y en el contacto con su entorno. La planeación permitirá la evaluación y la corrección de estrategias que no produzcan los resultados esperados. Bien podría decirse que el diseño se va construyendo a lo largo de la interacción, por cuanto ésta no puede ser coercitiva sino constructiva.

7. El alumno se convierte así en centro del proceso: es activo, cuestiona, experimenta, replantea problemas y busca soluciones, viéndose, por tanto, comprometido en su proceso de aprendizaje, haciéndose responsable y crítico al evaluar sus propios logros.

La actividad del aula de clase podría representarse adaptando el modelo Calkins y otros (1984) al proceso de solución creativa de problemas (o de dilemas, como diría Brown), para quien la selección de opciones es lo que caracteriza los procesos de aprendizaje.



Este esquema nos muestra cómo el proceso de adquisición del conocimiento (aprendizaje) tiene una organización sistémica análoga a la que adoptan las disciplinas científicas en la producción del conocimiento.

El profesor como gestor, conocedor de la ciencia y su pedagogía, es el creador de situaciones de aprendizaje, diseñador de estrategias, técnicas y esquemas de trabajo que dan lugar al desarrollo de la creatividad del alumno tanto a nivel teórico como práctico. Sólo así se lograrán resultados que garanticen que el proceso de aprendizaje sea tan instructivo como formativo.

Un diseño interactivo podría esquematizarse como un circuito cerrado en el que el profesor, mediante su gestión, genera la acción de un ser en desarrollo, el alumno; inmersos ambos en un entorno común y ligados por la acción compartida que conduce a un propósito mutuo: EL APRENDIZAJE.

ENTORNO

EXPERIENCIAS SOCIO-CULTURALES

Procesos de aprendizaje

ALUMNO-ACTOR

metacognición

cognición

relaciones

contextuales

MAESTRO-GESTOR

ciencia y pedagogía

estrategias

y técnicas

EXPERIENCIAS SOCIO-CULTURALES

Procesos de aprendizaje

BIBLIOGRAFIA

BROWN, A. L., Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and other more mysterious Mechanisms, in Weinert F. R. Kluwe R. H. (eds.). Hillsdale, NJ. 1987.

BROWN J. S. Y OTROS, Situated Cognition and the Culture of Learning Educational Researcher, 18, Montreal, 1989.

— Steps toward a new epistemology of situated learning.

International Conference on Intelligent Tutoring System. University of Montreal, Montreal.

CLAYTON, T., Psicología de la enseñanza y del aprendizaje, Buenos Aires, Editorial Hobb Sudamericana, 1970.

FLAVELL, J. H., Metacognitive Aspects of Problem Solving en L. B. Resnick (ed.). The Nature of Intelligence. Hillsdale, N. J., 1976.

MASLOW, A. H., A Theory of human Motivation in Reading Managerial Psychology. Chicago, 1970.

PEEL, E. A., Fundamentos psicológicos de la educación, Madrid, RUMELHART, E., The representation of knowledge in memory, en R. H. Anderson y otros (eds.). Schooling and the acquisition of knowledge Hillsdale, N.J., 1970.

WASNA, M., La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje, Buenos Aires, Kapeluz, 1974.

HENRY GONZÁLEZ MARTÍNEZ*

LA CONCEPCIÓN POLIFÓNICA EN LA NOVELÍSTICA DE MILÁN KUNDERA

Aparentemente, podría haber una gran distancia entre la concepción de novela polifónica pregonada por el escritor checo y la creada por Dostoievski en el siglo XIX y más tarde comentada por algunos críticos, entre los cuales se cuentan Leonid Grossman y Mijail Bajtin, este último, uno de los más incisivos analistas de la obra dostoievskiana y a la vez, gestor de la teoría que descubre los rasgos fundamentales de la novela polifónica en la obra de Dostoievski. Sin embargo, leyendo detenidamente sus ensayos en torno a la novela, las respuestas concedidas en algunas entrevistas y las mismas novelas producidas por Kundera, se llega a la conclusión de que existe una gran proximidad entre creador, co-creador y continuador, es decir Dostoievski, Bajtin y Kundera, respectivamente. Así lo podemos deducir de sus rasgos más generales:

1. Los tres relacionan la estructura artística de la novela con la música; de allí que Bajtin y Kundera le den el nombre de polifónica a partir de la musicología.

2. El contrapunto es concebido de manera similar por todos; tal como en la música, en la novela también se puede dar la contraposición de voces e historias; no siendo ya entonces notas musicales, las que se incluyen en la novela, sino diferentes narraciones, diversos argumentos y planos. Varias voces que cantan diferente un mismo tema.

3. Del punto anterior se desprende el principio de la igualdad de voces, en lo que también se identifican los tres creadores. Ninguna voz debe predominar, como tampoco ninguna debe servir de simple acompañamiento. Incluso, la voz del narrador debe estar en igualdad de condiciones con las de los demás personajes de la novela.

4. El personaje es concebido por estos tres creadores como un ser intelectual, profundamente reflexivo, con una autonomía y una conciencia independiente que le permiten diferenciarse claramente de los demás, en el mundo novelesco en el que actúa.

5. Los tres son conscientes de que la relación música-literatura, es más un problema de sensibilidad creadora que de técnica; por ello aceptan como analógica y metafórica la comparación entre la novela polifónica y la música.

6. Para ellos la novela polifónica surge como un rompimiento de la tradición novelística manifestada en la composición unilineal o monológica.

7. Los tres son conscientes de las grandes posibilidades que tiene ante sí el género novela, que, con el subgénero novela polifónica ha alcanzado importantes conquistas; entre ellas, nuevas formas arquitectónicas, uso de materiales diversos (novela de aventuras, folletines, relato, reportaje, poema, ensayo, discurso filosófico, etc.), práctica de variados estilos y pluralidad de acentos, etc.

* Profesor de Literatura de la Universidad Pedagógica Nacional.

A pesar de todas estas coincidencias que responden más al oficio de artistas que al conocimiento del trabajo de los tres creadores entre sí — según parece — Milán Kundera desconoce los descubrimientos de Bajtin. La creación del escritor checo canaliza inexploradas riquezas verbales, plásticas y estilísticas, constituyéndose así en uno de los continuadores de la novela polifónica cuya concepción presenta unas características particulares que analizaremos a continuación.

MÚSICA Y NOVELA

Para Milán Kundera (Brno, 1929) novelista, poeta y dramaturgo, perteneciente a la joven generación de escritores checoslovacos y una de las voces disidentes de la invasión soviética a su país, la música ha sido el sendero por el cual ha llegado al arte de la novela.

Descendiente Kundera de una familia de músicos en la que el padre era pianista consagrado a la música moderna e intérprete de las composiciones para piano de Bartok, Stravinski, Schönberg y sobre todo de Janacek, gran parte de su vida y su trabajo de novelista se han visto influidos por la música. Él mismo afirma que fue “impregnado de música por el medio familiar” y cuenta que hasta los veinticinco años se sentía mucho más atraído por la música que por la literatura; pero que, extrañamente, en la única composición musical creada por él en aquella época, ya prefiguraba, en forma de caricatura, la futura arquitectura de sus novelas, cuando ni siquiera sospechaba la estructura de ellas.

Coincidentalmente, aquella composición para cuatro instrumentos estaba dividida en siete partes, de la misma forma en que lo estarían posteriormente sus novelas. Lo que le obliga a confesar que no se trata de ningún capricho supersticioso con un número mágico, ni de cálculo racional, sino de un imperativo profundo, inconsciente e incomprensible, un arquetipo de la estructura a la que no puede escapar. “Mis novelas — dice — son variantes de una misma arquitectura basada en el número siete²⁶.”

El siete, parece ser un número cabalístico que se impone en la vida de los hombres de arte, pues, el análisis reflexivo del cuarteto op. 131, de Beethoven, le permite comprender al novelista la extraordinaria arquitectura de esta pieza musical, dividida en siete movimientos, cada uno con un tiempo preciso de duración.

La música, ha influido entonces de tal manera en el arte novelístico del escritor, que gracias a ella, ha concebido la estructura de sus obras, el manejo del tiempo en éstas, algunos personajes y pasajes musicales del contenido, etc.

NOVELA POLIFÓNICA

Hablar de este tipo de creación novelística en el caso de Milán Kundera, sería referirse a una creación que por naturaleza y sin imposición de una imagen metafórica surgida de la música, ha nacido de la fusión intelectual que ha dejado la música y las diferentes lecturas en el espíritu del escritor. Sin embargo, el novelista acepta que, hablar de la polifonía novelesca es como referirse a la frase preferida de los surrealistas, del “encuentro de una máquina de

²⁶ KUNDERA, MILÁN, *El arte de la novela*, Barcelona, Tusquets, 1986, pág. 99.

coser con un paraguas”²⁷ Lo que indica claramente las diferencias imborrables entre los materiales de la música y la novela.

A pesar de tal distancia, el escritor encuentra dos razones para justificar el nombre de polifónica que le atribuye a la novela: la evolución simultánea de diferentes líneas narrativas, sin que se encuentren unidas por uno o varios temas en una estructura de este tipo, y su condición de especie subversiva de la composición unilateral. “La polifonía novelesca es mucho más poesía que técnica”²⁸, dice el autor, y propone su personal enfoque en torno a las características de esta polifonía:

1. Disposición del tiempo: Kundera considera que así como la música es una arquitectura de ritmo, en la novela, se trata de la yuxtaposición de diferentes espacios emocionales. Al comparar la estructura de una composición musical con la de sus novelas, dice:

Una parte es un movimiento. Los capítulos son compases. Estos compases son: o bien cortos, o bien largos, o bien de una duración muy irregular. Lo cual nos lleva a la cuestión del tiempo. Cada una de las partes de mis novelas podría llevar una indicación musical: moderato, presto, adagio, etc.²⁹.

Exceptuando *La despedida*, las demás obras de Kundera presentan la disposición del tiempo musical como uno de los principios básicos de su concepción polifónica. En *El arte de la novela*, el escritor presenta un breve inventario de la aplicación de este principio en todas sus obras, haciendo énfasis en la forma como está determinado el tiempo musical por la relación entre la duración de una parte y el número de capítulos que contiene cada novela. Al referirse a *La vida está en otra parte*, por ejemplo, dice:

(...)es una novela que cambia continuamente de tiempo. Está compuesta por siete partes: la primera es moderato, la narración es lenta y “clásica”; la segunda parte es una narración onírica cuyo tiempo deviene más rápido; la tercera parte, allegro, se compone de pequeños fragmentos; la cuarta es un montaje en el que se reúnen diferentes épocas históricas, el tiempo es presto; la quinta parte responde a la primera, moderato; la sexta es una mirada melancólica sobre un solo día, lento; la séptima es la muerte contada prestissimo. En efecto, usted puede contar un día en cien páginas y en seguida tres años en una sola página. Así cambia la velocidad, el tiempo”⁴.

2. El principio de las repeticiones y las variaciones. El autor advierte la presencia de dos niveles en que son escritas sus novelas: uno puramente épico, que no admite repeticiones ni variaciones, en el cual se presenta una aventura que sorprende siempre por una situación nueva, y otro, un nivel superior, en el que se presenta una composición musical con motivos que se repiten, varían, vuelven. Al referirse a la estructura de su novela *El libro de la risa y del olvido* explica que ésta es una novela en forma de variaciones, cuya coherencia no está dada en torno a la unidad de acción sino alrededor de una unidad temática, y, al final de *El arte de la composición* escribe una nota de autor que señala:

La composición temática basada sobre la repetición de temas y de motivos aparece claramente si se mira el índice de *El libro de la risa y del olvido*, edición francesa:

1. Las cartas perdidas; 2. Mamá; 3. Los ángeles; 4. Las cartas perdidas; 5. Litost; 6. Los ángeles; y 7. La frontera³⁰.

²⁷ *Ibid.*, pág. 84.

²⁸ *Ibid.*...

²⁹ *La música, el horror acústico y el silencio*. Entrevista con Milán Kundera. En *Revista Universidad de Antioquia*, volumen LIV, núm. 207, enero-marzo de 1987, Medellín, Colombia, pág. 71.

³⁰ *El arte de la novela*, pág. 110.

Una situación similar ocurre en *La insoportable levedad del ser*, que presenta repeticiones en los títulos de las partes. Una importante aclaración en torno a *El libro de la risa y el olvido* es la que hace el escritor a sus lectores, refiriéndose a la edición española, la cual rompe el principio de las repeticiones al escribir equivocadamente los títulos, lo que puede comprobarse con el texto al frente.

El tema de las Repeticiones no presenta ninguna complejidad en cuanto a su comprensión; así se deduce del ejemplo dado por el autor de *El libro de la risa y del olvido*. En cambio, el de las *Variaciones* sí demanda, por lo menos precisión en la forma como las concibe el escritor. Veamos: en la introducción a su obra teatral *Jacques y su amo*, el novelista distingue transposición de variación. Mientras la primera consiste en una simple adaptación que reduce el sentido de una obra, quitándole su encanto, la segunda se trata de la reescritura de un tema o de una obra aplicando el ingenio personal. Al respecto dice Kundera:

No se trata de defender la intocable virginidad de las obras de arte. Naturalmente, Shakespeare, él también, reescribió obras creadas por otros. Pero no hizo “adaptaciones”; se sirvió de una obra para convertirla en tema de su propia “variación”, de la que era autor soberano. Diderot tomó prestada a Sterne toda la historia de Jacques herido en la rodilla, transportado por una carretilla y cuidado por una hermosa mujer. Pero, al hacerlo, no la omitió ni la adaptó. Escribió una variación sobre el tema de Sterne³¹.

Kundera aclara que *Jacques y su amo* no es una adaptación sino su propia obra, su propia “variación sobre Diderot”. Dice que esta “variación-homenaje” es un encuentro múltiple: el de dos escritores y el de dos siglos; el de la novela y el del teatro. Concluye su escrito señalando que no sólo es un homenaje a Diderot sino también un homenaje a la novela. Y refiriéndose a la estructura arquitectónica de su obra teatral en la que ha aplicado el principio polifónico de las Variaciones, dice:

... Es una evidente transgresión de lo que se llama las leyes de la construcción dramática. Pero es precisamente en este punto en el que vi mi desafío: renunciar a la unidad estricta de la acción y crear la coherencia del conjunto por medios más sutiles: por la técnica de la polifonía (las tres historias no se relatan sucesivamente sino entremezclado) y por la técnica de las variaciones (de hecho, cada una de las tres historias es una variación de la otra). (Así, esta obra, que es una “variación sobre Diderot”, es a la vez un “homenaje a la técnica de las variaciones”, de la misma forma que lo fue, siete años más tarde, mi novela *El libro de la risa y del olvido*)³².

3. *La escuela del “Contrapunto”*: surgida de su educación musical, el autor la concibe como “El arte de juntar dos o tres líneas y hacerlas evolucionar simultáneamente”³³ La maduración de una idea en torno a la creación de alguna novela, está generalmente explicada por la consecución de un segundo tema, “un contratema, una segunda voz que va a contradecir y a completar la línea principal”³⁴ Al referirse a la aplicación concreta de este principio a su novela *El libro de la risa y del olvido*, dice:

³¹ KUNDERA, MILÁN, *Jacques y su amo*, Homenaje a Denis Diderot, traducción del francés de Enrique Sordo, Barcelona, Tusquets, 1986, págs. 22-23.

³² *Ibid* pag. 26

³³ *La música, el horror acústico* .. pág. 72.

³⁴ *Ibid*.

Así, en la cuarta parte de *El libro de la risa y del olvido*, hay una historia nostálgica de Tamina que trata de recuperar las cartas perdidas de su marido fallecido. El contrapunto es un ensayo sobre la grafomanía. Son dos temas aparentemente muy alejados, pero que se completan, se reflejan, se enriquecen uno a otro y evolucionan en forma paralela. Digo que mientras más alejado esté un tema de otro, la tensión es más grande, más se toca lo maravilloso”³⁵

4. *El aura emocional*: para Milán Kundera no basta contar una historia y hacer evolucionar los sucesos para obtener una novela polifónica; a lo anterior él debe agregar un aura emocional; es decir, cada suceso debe sustentar una armonía emotiva y encadenarse a los demás por su ritmo, de tal manera que se logre una armonía llena de sensaciones y sugerencias que conmueven la sensibilidad lectora. El novelista reconoce, igualmente, que este principio lo aprendió de la música, y al compararlo aplicado a la novela explica:

...Cada narración, es, pues, un encadenamiento de diferentes armonías emotivas. El arte de cambiar de emoción, tal como se cambia de registro sobre un órgano, y saber cuál emoción debe seguir a la anterior, es un arte que debemos ciertamente a la música³⁶

El cambio simultáneo entre tiempo y emoción, es otra gran lección tomada de la música. El autor reconoce que cada pasaje de una composición musical actúa sobre los oyentes, así les guste o no, mediante una expresión emocional, y al señalar la dificultad de superar la alternancia entre los movimientos lentos y los movimientos rápidos por parte de algunos maestros, entre ellos Beethoven, concluye que “componer una novela es yuxtaponer diferentes espacios emocionales”, lo cual representa el arte más sutil de un novelista.

Esta particular concepción de novela polifónica, de la que hemos visto sus principales características, convierte a Milán Kundera no sólo en continuador de este género literario, sino, además en proyector arquitectónico de un futuro muy amplio lleno de nuevas perspectivas plásticas para la novelística contemporánea. Al reivindicar el “ser” del hombre a través de la novela y proponer ésta como una meditación sobre la existencia vista a través de personajes imaginarios, el intelectual checo evoca las notables creaciones dostoievskianas y, acomodado en el nuevo contexto político y social de su época, se convierte en “escultor de hombres”, (como dijera Jaeger de Sófocles), reconociéndoles sus virtudes y defectos, e incluso, yendo más lejos, al descubrir otras facetas de la condición humana como el círculo vicioso de la ideología enajenante, la pérdida de la intimidad personal, el olvido del ser, la ausencia de la risa que da origen a una profunda soledad y melancolía, como síntomas de una sociedad humana enferma y decadente que solamente podrá reivindicarse a través de la recuperación del “ser” del hombre.

³⁵ *Ibid.*, pág. 73.

³⁶ *Ibid.*

ENRIQUE HOYOS OLIER*

LOS “BEATUS ILLE” DE LOPE DE VEGA

Este trabajo parte de la *suposición* de que existe una continuidad en ciertos temas y actitudes literarios que se reproducen como constantes en determinados momentos de la historia de la literatura, aunque con intenciones no necesariamente coincidentes.

Sobre este aspecto puede consultarse más detenidamente a Curtius y, más recientemente, a Jauss y a Eagleton³⁷. El aspecto específico del que me ocupó es una exploración de la poesía bucólica y de una reinterpretación del épodo *Beatus ille* de Horacio³⁸, cuya fecha de composición puede señalarse entre los años 42 y 31 a. de C. Junto con Virgilio, Horacio difundió extensamente la idea de una naturaleza hermosa, toda pródiga, en la cual el hombre podía vivir en paz, alejado de los sinsabores de una sociedad que se estaba olvidando de las viejas virtudes sobre las cuales se había desarrollado la vida de la antigua Roma, distante cada vez más de las preocupaciones generadas por la administración de un Estado en creciente convulsión, y que proponía como estilo de vida el modelo de austeridad y de severidad que sugieren las *Odas*, o el decadente que se fustiga en los *Épodos*.

La idea de la vida en el campo, en medio de una naturaleza pródiga se continuó casi que ininterrumpidamente desde entonces: atravesó la Edad Media, llegó al Renacimiento y encontró felicísimas expresiones en el Barroco y el Neoclasicismo, si bien no todas ellas fueron formuladas con el mismo espíritu con el que fueron concebidos los textos iniciales. No es mi propósito en este trabajo seguir el desarrollo completo de tal evolución; basta señalar algunos ejemplos que sirvan para el mejor esclarecimiento de la propuesta de trabajo que aquí presento, y que consiste en examinar cómo interpretó Lope de Vega la idea de la poesía bucólica en algunos de sus dramas.

Ilustremos con dos ejemplos las ideas anteriores. En el fecundo siglo XVI español, Fray Luis de León se ocupó del tema de la vida en el campo, y compuso su bellissimo *Vida retirada*, que recordamos al menos en sus versos iniciales:

¡Qué descansada vida
la del que huye del mundanal ruido,
y sigue la escondida
senda, por donde han sido
los pocos sabios que en el mundo han sido!³⁹.

* Profesor de Literatura de la Universidad Pedagógica Nacional.

³⁷ ERNEST ROBERT CURTIUS, *European Literature and Latin* al final; entre (), la página del libro en cuestión. *Middle Ages*, New York: Harper and Row, 1953.

TERRY, EAGLETON, *Literary Theory*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985.

HANS ROBERT JAUSS, *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Trad. Jaime Siles y Ela M^a Fernández-Palacios. Madrid: Taurus, 1986.

³⁸ HORACIO, *Odas-Épodos*. Trad. Bonifacio Chamorro, 5^a ed. Madrid, Espasa-Calpe, 1980.

³⁹ LUIS DE LEÓN, FRAY, “*Vida retirada*”, en *Antología de la Poesía Española*, Ed. Sáinz de Robles, Madrid, Aguilar, 1955.

Con gran ventaja, esta es la más admirada de las composiciones que sobre este tema se escribieron en la España del Siglo de Oro.

Un par de siglos más adelante, en la Inglaterra neoclásica del siglo XVIII, Alexander Pope se ocupa del mismo tema en aquel poema que comienza:

Happy the man whose wish and care
A few paternal acres bound,
Content to breathe his native air
In his own ground.⁴⁰ (30).

Puede observarse en la lectura de estos dos textos una diferencia fundamental en tono y actitud, pues mientras el poema de Fray Luis es todo hondura, de gran autenticidad, tan vital y tan sincero, el de Pope nos deja la sensación de un ejercicio escolar por un aventajado joven de letras que será capaz de llegar a ser un muy buen poeta. En Fray Luis aun las estrofas de rechazo y de condena, que han generado cierta sorpresa injustificada, sobrecogen por su energía, por la honda crítica que dedica a sus detractores; el poema es serio y apasionado, como todo lo de él; la vida del campo aquí es algo más que bucólica idealización; es la defensa de su concepción de la vida, de una respuesta, de un ideal auténticamente sentido, que condena el salto enorme que han dado las costumbres, del cambio de valores de una sociedad fundamentada sobre los privilegios, a los que no tenía acceso Fray Luis por ser cristiano nuevo; mientras sus detractores, que carecían indudablemente de sus méritos, gozaban de aquellos, y aun osaban acusarle.

El texto de Pope es, pudiéramos decirlo así, neutro: carece de pasión, de emoción; es un poema finamente labrado, pero cuya lectura nos deja entrever cuán lejos estaba su autor de sentir el ideal de la exaltación de la naturaleza como estilo de vida verdadero.

En *Los Tellos de Meneses*, primera parte, I, I-VI⁴¹, dice Tello el viejo:

¡Cuán bienaventurado
puede llamarse el hombre
que con oscuro nombre
vive en su casa, honrado
de su familia, atenta
a lo que más le agrada y le contenta! (423).

Con este fragmento de Lope de Vega encontramos una coincidencia adicional de orden diferente:

la breve enunciación exclamativa inicial:

beatus ille...
Happy the man...

⁴⁰ ALEXANDER POPE, "Ode un Solitude", *Selected Works*, New York: The Modern Library, 1948.

⁴¹ LOPE DE VEGA, "Los Tellos de Meneses", *Obras Escogidas*, Ed. Sáinz de Robles, 2 vols. Madrid, Aguilar, 1986.

Cuán bienaventurado...

que, desde luego, no es casual, sino que corresponde, como tantas otras, a una imitación; es un lugar común, un “tópico” (*topos*) de iniciación. De esta mínima expresión, se parte para la realización total del texto, independientemente de su intención y autonomía. En el caso del “*Beatus ille*” de Horacio se trata de una sátira, es decir, de un texto de segundo grado⁴²; en el caso de Fray Luis y de Pope, se trata de obras completas en sí mismas y autónomas; en el de Lope (le Vega de un texto que se engloba dentro de otro más amplio, un drama. El “*Beatus ille*” de Horacio, que tantos elogios mereció, no es una oda sino un épodo sobre el usurero Alfio:

Habiendo hablado así Alfio, el usurero, ya labrador futuro, recogió por los Idus todo su dinero para colocarlo por las calendas (156)

Esta “bellísima oda” que tanto entusiasmó, que generó cientos de imitaciones, que fue ameno debate con Virgilio, no es un elogio a la vida del campo, ni mucho menos un ideal que pueda convertirse en modelo ambicionable; se trata de una virulenta sátira, cuya clave interpretativa se halla en estos últimos versos, y no deja de sorprender que haya sido tan mal interpretada durante siglos.

EL ESPÍRITU ESPAÑOL DUR ANTE EL SIGLO XVI

Durante el reinado del emperador Carlos V, se publicó en España un libro que gozaría de enorme popularidad e influencia, no sólo en la Península Ibérica sino en toda Europa, lo que no deja de sorprender al lector moderno, pues se trata de un libro bastante aburrido y repetitivo, con apariencia de dogmático, pero que, en el fondo, encierra las frustraciones y contradicciones de su autor. Acaso por el prestigio político de su autor, el libro gozara de tal popularidad, la cual desapareció cuando se introdujeron nuevos modos del pensamiento y la confesión personal disfrazada perdió todo atractivo. Se trata de *Menosprecio de Corte y Alabanza de Aldea* de Fray Antonio Guevara⁴³. Del título se puede inferir una interpretación tradicional del viejo conflicto entre el campo y la ciudad. Esta interpretación puede confirmarse por textos extraídos al azar, como por ejemplo:

El que mora en la aldea toca también muy gran gusto en gozar la brasa de las cepas, en escalentarse a la llama de los manojos, en hazer una tirada dellos, en comer de las uvas tempranas, en hazer arroppe para casa, en colgar uvas para en invierno, en echar orugo a las palomas, en hazer aguapié para los mozos, en prestar un cuero al amigo ... en beber de su propia bodega, y sobre todo en no echar mano de la bolsa para enviar por vino a la taverna, (pág. 72).

El hidalgo u hombre rico no puede vivir en la corte porque allí:

...hay muchos que le exceden en tener más altas riquezas, en andar más acompañados, en sacar mejores libreas, en preciarse de mejor sangre... (pág. 69).

⁴² GERARD GENETTE, “Cinq types de paratextualité l’hyper textualité”, *Palimpsestes*, Paris: Du Seuil, 1982.

⁴³ ANTONIO DE GUEVARA, Fray, *Menosprecio de corte y alabanza de aldea*, Madrid, Clásicos Castellanos, 1942.

Guevara, que era hombre de tal ascendencia, lo comprendía muy bien, puesto que lo había experimentado en carne propia, por lo que no sin amargura y rencor confiesa que “Al que es enclinado a ceñir espada muy mal se le asienta la estola” (pág. 39).

Al decir de don Américo Castro⁴⁴, estas ideas de Guevara corresponden más al “valor de la intimidad espiritual, que a una simple superioridad del hombre tosco respecto del hombre civilizado, la aldea sencilla opuesta a la corte, sede de todos los males y vicios” (pág. 105). Guevara era moralista y confesor, también consejero imperial, y tenía por qué saber de la naturaleza humana y de las conveniencias del reino. Posaba de antiimperial, como queda establecido en su *Villano del Danubio*, en la que incluso se atreve a criticar al emperador, y no permitió jamás que su obra fuese tomada menos que con absoluta seriedad: “A los lectores de este escrito ruego que más lo noten que lo rían esto que aquí hemos dicho” (100), a pesar de, o precisamente por, algunos asomos burlones e irónicos:

En la corte todos son obispos para crismar y unos para bautizar y mudar nombres, es a saber, que el soberbio llaman honrado; al pródigo, magnífico; al cobarde, atontado; al esforzado, atrevido; al encapotado, grave; el recogido, hipócrita; al malicioso, agudo; al deslenguado, elocuente; al indeterminado, prudente; al adúltero, regocijado; al entremetido, solícito; al chocarrero, donoso; al avaro, templado; al sospechoso, adevino; y aún al callado, bovo y nescio (pág. 100).

Obsérvense como rasgos de estilo muy característicos el uso del isocolon, es decir, la frase plurimembre cortada en fragmentos uniformes o las construcciones antitéticas.

LAS OBRAS DE LOPE DE VEGA

Varias son las obras de Lope de Vega, que en un sentido muy amplio, utilizan el tema de la alabanza del campo o del “*beatus ille*”. Entre ellas se encuentran *Fuenteovejuna*, *El Villano en su Rincón*, *Los Tellos de Meneses*, o parte II, *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*, *El Mejor Alcalde*, *el Rey*, *La Arcadia*, *El Perro del Hortelano* y otras. Para el presente trabajo, me limitaré a las escritas por Lope de Vega entre 1612 y 1625/28, o sea, su último período creativo, en las que puede verse mayor preocupación de su autor por los temas que constituyen la materia del presente trabajo.

En su *Cronología de las Obras de Lope de Vega* los profesores americanos Griswold Morley y Courtney Bruerton⁴⁵ asignan las siguientes fechas de composición a las obras escogidas:

Fuenteovejuna 1611/18, más precisamente 1612/14.

El Villano en su Rincón, 1611.

Los Tellos, 1625/28.

Valor, Fortuna y Lealtad, 1625/30, aunque se sabe que se representó en 1628.

LO QUE NOS DICE LA HISTORIA

⁴⁴ AMERICO CASTRO, “Antonio de Guevara. Un hombre y un estilo del siglo XVI”, *Hacia Cervantes*, Madrid, Taurus, 1967.

⁴⁵ GRGISWOLD MORLEY y COURTNEY BRUERTON, *Cronología de las Obras de Lope de Vega*, Trad. María Rosa Cartes, Madrid, Gredos, 1968.

Echemos una ojeada rápida al marco histórico de España a finales del siglo XV, al año de 1476, en el que tuvieron lugar los hechos que constituyen la base real de *Fuenteovejuna*. En aquella época no se habían planteado algunos de los acontecimientos fundamentales que habrían de servir como directriz histórica a la España de los Habsburgo. En primer lugar, no se había dado la reconquista de Granada, ni las pragmáticas sanciones de 1492 y 1609, que expulsaron a judíos y moros de España, es decir, al comercio y al capital; tampoco el descubrimiento de América, con el consecuente despoblamiento de los campos, motivado también por las guerras imperiales de Carlos V. Tampoco se había dado el proceso de transformación de la sociedad con base en el desarrollo de una clase mercantilista que impulsara la base comercial necesaria para el desarrollo económico y urbano de la Península. La sociedad española estaba constituida básicamente por la nobleza, la hidalguía rural y el campesinado; o, de otro modo, según don Américo Castro, por las tres castas: cristianos, moros y judíos.

No sin razón su alteza, el príncipe Felipe el Hermoso, quien habiendo llegado para desposarse con la princesa Juana, se queja del rigor de la vida y costumbres de sus futuros súbditos. Encuentra malos los caminos; los trajes, las comidas, demasiado rústicos para sus refinados gustos flamencos; las mujeres, demasiado recatadas. En otras palabras, aún no se ha planteado el cambio de costumbres que quedaría plasmado en el conflicto entre aldea y corte, y que sería tan crucial en el siglo venidero.

Adelantando un poco, el ribete de conflicto social que se plantea en *Fuenteovejuna* a través del Comendador, tipo cortesano, y la pareja Frondoso Laurencia, tipo villano, vemos una anticipación auténtica en el sentido de que el conflicto propuesto se dará históricamente con posterioridad a la fecha de la acción. Es pues un anacronismo. En otras obras de Lope de Vega, se da este mismo tipo de fenómeno, como por ejemplo en *Los Tellos de Meneses*. Pocos son los datos históricos que con certeza se tienen sobre el período del rey Ordeño y su hijo Alfonso de León: se sabe que fueron reyes a mediados del siglo X, que durante su reinado se produjo una segunda invasión árabe por tribus más radicales en sus creencias religiosas; que el conflicto entre los invasores y los hispanorromanos residentes en la Península se agudizó, y que a este conflicto se vieron arrastrados también los descendientes de los invasores del 711.

Cuando se toma el marco histórico de *Los Tellos de Meneses* resulta mucho más evidente el anacronismo histórico. En *Peribáñez y el Comendador de Ocaña* el marco histórico es menos preciso que el de las dos obras anteriores; no obstante, el marco del conflicto social sigue siendo el mismo.

El final de la Edad Media ofreció al campesinado español una oportunidad histórica de esas que raramente se presentan en el devenir de una nación. Se trata del conflicto surgido por la sucesión del rey Enrique IV, quien al morir no dejó hijo varón que recibiera la corona. Las pretendientes a sucederle fueron su hermana, la princesa Isabel, y su hija, la infanta Juana, apodada "la Beltraneja".

A favor de la princesa Isabel se alindaron un sector minoritario de la nobleza y el campesinado; por la infanta Juana, el sector mayoritario de la nobleza, temerosa de que un triunfo de la princesa significara la reducción de los privilegios alcanzados durante el reinado

de don Juan II y que hasta entonces no habían sido sometidos sino más bien incrementados. La guerra civil que siguió produjo el triunfo de Isabel, quien contó, como se sabe, con el apoyo de las tropas de su esposo, Fernando de Aragón. El resultado de la guerra dejó a la monarquía firmemente consolidada con un amplio respaldo popular, y la nobleza sometida por entero a la autoridad real. Esta situación habría de durar muy poco, como lo atestiguan las violentas represiones de los levantamientos populares y moriscos llevados a cabo, primero por Carlos V y luego por su hijo don Juan de Austria. Pero, al menos durante cierto tiempo, se entrevió en el reinado cierto aire de cambio que se evidenció en una política tolerante hacia las clases populares.

El marginamiento secular del campesinado como sustento de las tradiciones más arraigadas del pueblo español significó durante siglos la preservación de la pureza de sangre, concepto sobre el cual habría de sustentarse la nueva estructura de la sociedad española al hacer crisis la sociedad feudal. Dentro de la nueva organización social, los privilegios de sangre habrían de reemplazar a las viejas virtudes encarnadas en los hidalgos descendientes de la vieja caballería feudal, en contraposición con las clases urbanas, mercantiles y, probablemente, conversas de "sangre nueva". No es de extrañar, entonces, como lo sostiene Américo Castro en *La Realidad histórica de España*⁴⁶ que "como garantía de absoluta 'pureza' sólo era válido descender de labriegos por los cuatro costados" (45).

Cuánto habría de calar esta idea, nos lo dice Tello el joven en la escena II del acto 1 de *Los Tellos*. Hablando con su prima Laura, a quien desdeña por considerarla poca cosa para él, dice

Prima, aunque Tello, mi padre
es labrador, por mi madre
hidalgo y noble nací;
y él en toda la montaña
de León siempre ha tenido
fama de ser bien nacido
y de los godos de España.

Otro aspecto histórico de importancia es el de la política de la corona frente al problema del despoblamiento: incapaz de desarrollar una actividad económico-mercantil moderna, como alternativa, la corona estimuló la producción agropecuaria, en especial la producción de lana, que siempre podría venderse en los mercados de Flandes. Ya desde la Edad Media, la Reconquista había adquirido características de empresa económica, pues la nobleza entraba en posesión de las tierras que lograra recuperar de los moros. Con ella se extendieron las fronteras agrícolas y ganaderas.

Equivocadamente la corona se empeñó en reglamentar las condiciones que debían regir la migración campesina, produciendo varios edictos que tendían a controlarla. De esta suerte, el desarrollo urbano es un problema capital del siglo XVI, cuya presencia en la literatura queda testimoniada, no sólo en el teatro de Lope de Vega, sino también en la picaresca, el género por excelencia de este tipo de problemas.

⁴⁶ AMERICOCASTRO, *La realidad histórica de España*, México, Porrúa, 1966.

EL DISFRAZ URBANO DEL CAMPESINO

La literatura del siglo XVI abunda en ejemplos de cortesanos que por alguna circunstancia se disfrazan de pastores; las *Églogas* de Garcilaso de la Vega en España o el "Faerie Ourene" de E. Spenser en Inglaterra son ejemplos de esta actitud eminentemente literaria, que habría de producir en la segunda parte del siglo la gran novela pastoril, las *Dianas*, *Arcadias*, *Galateas*, etc. ¿Podría esperarse una actitud recíproca, es decir, que los campesinos, los pastores de verdad, se disfrazaran de cortesanos, de señores, y adoptaran sus costumbres? La posibilidad puede darse según se desprende de la afirmación de Hans Robert Jauss en su libro *Experiencia estética y hermenéutica literaria*.

Al menos de modo tentativo, este tipo de respuesta se dio de manera fragmentaria como puede verse en *El Villano en su Rincón* o en *Valor, Fortuna y Lealtad de los Tellos de Meneses*. En la primera parte, es decir *Los Tellos*, la princesa Elvira recurre al campo para encontrar su verdadera identidad huyendo de un matrimonio que rechaza; en otras palabras, la monarquía acude a las clases campesinas para rastrear sus orígenes; en la segunda, Tello el joven, ya casado con Elvira, ascenderá a la familia real, no gratuitamente, sino por el origen noble de la línea materna. Se trata de una forma del disfraz de noble del campesino, en un juego en el que la realidad parece haber derrotado a la ficción.

En *Valor, Fortuna y Lealtad* uno de los juegos de realidad que enmarca la obra, consiste precisamente en el disfraz de caballero del campesino. Al casar Tello con la infanta Elvira, cambia, aun contra la voluntad de su padre, el estilo de vida de las montañas de León. Tello el joven adquiere gustos y actitudes de cortesano: viste a sus criados de hidalgos, cambia las costumbres ancestrales de su padre, y, a disgusto de su esposa, ordena se haga un coche (tan sólo el rey Alfonso tenía uno). A la realidad de la vida pastoril de León se volverá cuando el retorno a las costumbres simples del campo sea un mandato del rey, como contra-prestación al viejo Tello para evitar la disolución del matrimonio Tello-Elvira. Ante la orden real, la reacción de los tres es bien interesante:

Tello el joven:

Digo, señor, que obedezco; pero no puedo negarte
el debido sentimiento
por mi esposa.

La infanta Elvira:

Pues, ¿por qué?
Ya te he dicho que no tengo
más honra yo que ser tuya.

Tello el viejo:

Hijo, desnudaos de presto;
volvamos a nuestra paz
y a nuestro antiguo sosiego;
que algún poderoso envidia
la que en el campo tenemos.

¿No habeis visto en las comedias
que el villano es caballero
y el caballero villano?
Pues lo mismo represento. (457)

Aquí, como en otras partes de este drama, ha de reconocerse la presencia del tema del menosprecio de corte; por el momento, el triunfo de la aldea es ampliamente significativo, y la audacia del viejo Tello le ha salvado, lo mismo que a su hijo, a su nuera, a sus aldeanos y, sobre todo, a su concepción de la vieja aristocracia leonesa. Mas Lope de Vega habrá de reconocer que en último término se impondrá el nuevo estilo. En efecto, a manera de advertencia, y con clarividencia advierte por boca de Mendo, el gracioso:

Los reyes son como el tiempo:
hacen y deshacen hombres. (457)

La astucia dramática de Lope de Vega consiste en haber comprendido que los villanos vestidos de señores no sólo pertenecen al ámbito de las comedias, pues según don Arias:

Si vuestra alteza, señor,
se consuela de tener
su propia hermana mujer
de un villano labrador
que ayer iba tras los bueyes,
aunque haya ejemplos tan llanos
de griegos y de romanos
que hubo labradores reyes,
León no ha de permitir
que salgan de una montaña
para gobernar a España. (458)

Desde luego, Lope de Vega pudo haber tenido otras referencias, pero la reminiscencia del *Villano del Danubio* está demasiado cerca.

LA DOBLE ARTICULACIÓN DE FUENTEVEJUNA

Esta es sin duda la más famosa obra de Lope de Vega y sobra cualquier intento de elogiar sus méritos. Su popularidad en la escena y en las aulas académicas son testimonio de su prestigio. Creo que, en buena parte, tanto su tema como su articulación, muestra la madurez de su autor. Como se recordará, Lope de Vega equilibra muy cuidadosamente su desarrollo, desplazando alternativamente la acción de un lugar a otro, de Fuenteovejuna a Ciudad Real, a la Corte y viceversa, en un juego de movimiento que mantiene la acción sin desmayo alguno. Dentro de esta doble articulación, Lope de Vega desarrolla dos temas claramente diferenciados: el primero es el de conflicto de poderes entre la corona y el comendador, y entre éste y el pueblo de Fuenteovejuna; es decir, el de una doble rebelión, con visos de asonada. El otro es el de la vida apacible del campo interrumpida precisamente por las acciones violentas del comendador.

Esta doble articulación presenta una característica muy especial; el doble tiempo histórico. Lope de Vega advierte en el *dramatis personae* que la acción se desarrolla en 1476, lo que rigurosamente es cierto para la parte histórica más evidente, como lo atestiguan tanto los *Anales de la Orden de Calatrava* como la *Crónica General*, de donde el autor entresacó materiales para conformar el fondo político. Pero existe otro tiempo documentado en obras muy posteriores; es el que Lope de Vega maneja internamente, y que corresponde a la visión que tenía de su propia sociedad, o sea, al período de los reinados de los Felipes III y IV. Esta parte del drama se caracteriza por las escenas campesinas, es decir, aquellas que se desarrollan en Fuenteovejuna y sus alrededores. Así, para la primera jornada se tiene que las escenas 2ª a 7ª y 10ª a 12ª se desarrollan según se ha dicho, y las escenas 1ª en Calatrava, y la 8ª y 9ª en Medina del Campo. De este modo, la primera serie plantea la rebelión militar; las series dos y cuatro contrastan la intriga militar con la vida sencilla del campo, y la tercera, la acción de los monarcas en contra del comendador. La segunda serie combina los dos aspectos que Lope de Vega maneja con escenario en Fuenteovejuna el conflicto del comendador y su pueblo, y el segundo, el aspecto, que hemos llamado “campesino”.

En su introducción a *Fuenteovejuna* en la edición de las *Obras completas* de Lope de Vega, Sains de Robles afirma:

Abundan en él (drama) muy lindas escenas villanescas, dichos ingeniosos, cuadros de género, deliciosas pinceladas, de las que mejor y más caracterizan una época, un lugar y una sensibilidad colectiva, poesías de una gracia cotidiana humilde, una pasmosa adivinación en mil detalles de la psicología de las muchedumbres. (826)

Sin desconocer los valores que de costumbrista pueda tener *Fuenteovejuna*, y de hecho toda la obra de Lope de Vega creo que encuadrándola en tan estrecho marco se pierde la intención del autor en lo que se refiere precisamente a la caracterización, no ya de una época, sino de las dos, según venimos interpretando el significado de esta excelente obra suya. En I, III, Lope de Vega introduce el tema de las relaciones del comendador con sus encomendados. Pascuala y Laurencia enumeran las andanzas sexuales del comendador, que busca los favores de las mujeres del pueblo. El diálogo es sincero, directo, sin rodeos, muy intenso; por su parte, ellas han resistido a sus avances; la pregunta es por cuanto tiempo. Laurencia disipa las dudas de su amiga:

Soy aunque pobre, muy dura yo para su reverencia.
 Pardiez, más precio poner,
 Pascuala, de madrugada,
 un pedazo de lunada
 al fuego para comer,
 con tanto zalacatón
 de una rosca que yo amaso
 y hurtar a mi madre un vaso
 del pegado cangilón,
 y más precio al mediodía
 ver la vaca entre las coles
 haciendo mil caracoles
 con espumosa armonía,
 y concertar, si el camino me ha causado pena,

casar una berenjena
 con otro tanto tocino;

 y cenar un salpicón
 con su aceite y su pimienta,
 y irme a la cama contenta
 y al “inducas tentación”
 rezalle mis devociones
 que cuantas raposerías,
 con su amor y sus porfías,
 tienen estos bellacones;
 porque todo su cuidado
 después de darnos contento,
 es anochecer con gusto
 y amanecer con enfado. (829)

La extensión de la cita permite que el lector apreciar los dos aspectos que implica la respuesta de Laurencia a su amiga: por una parte, pretende disipar sus inquietudes; por la otra, descubre su actitud frente a la vida y su escala de valores o, en otros términos, reafirma la visión de Lope de Vega de la sociedad de la España de los Austrias, fundada, como se ha dicho, en un fuerte campesinado. Una vez más, según Castro en *La realidad*:

La vida campesina fue un tema de primera importancia en el arte de Lope de Vega, y en general en toda la literatura de los siglos XVI y XVII, no sólo por resonancia virgiliana o porque el Renacimiento hubiera exaltado la naturaleza y la Edad de Oro, sino, además, porque el labriego fue sentido como fundamento de la casta dominante, y como cultor de un suelo mágico, eterno y pródigo, dador de frutos y vinos sabrosos, lo mismo que del cielo descendían gracias, merced a los cultores de la divinidad invisible. (93)

Por otra parte, Laurencia es uno de los más complejos personajes femeninos de Lope de Vega y de los mejor estructurados, no sólo de esta comedia, sino de toda su obra. El parlamento anterior corresponde al estilo de vida que ella representa y ahincadamente defiende en el proceso de su larga y compleja evolución psicológica. Pero como de lo que aquí se trata es de una colisión social, se impone la definición ideológica suya, que queda plasmada en el texto anterior. Fiel a su casta, a su rol femenino y a su simbología dentro de la trama, debe superar estrechos límites para adquirir la dimensión de líder de su comunidad. Laurencia es un rarísimo ejemplo de “*beata illa*”, en tanto plantea su ideal de vida campesina; o es líder de la comunidad, es soporte del orden social, con base en su cristianismo viejo por los cuatro costados.

Ya se ha mencionado a propósito de *Valor, Fortuna y Lealtad* la transformación del pastor en caballero. También en *Fuenteovejuna* existe uno de tales casos; aunque pareciera que por su apariencia de sátira o de sugerencia jocosa este proceso no se cumpliera cabalmente, y que ella sólo sirviera para resaltar el conflicto entre la aldea y la corte. Puesta en boca de Frondoso es una censura a las costumbres de esta última.

Andar al uso queremos:
 al bachiller, licenciado;

al ciego, tuerto; al bisojo,
bizco; resentido al cojo;
y buen hombre al descuidado.
Al ignorante, sesudo;
al mal galán, soldadesca;
a la boca grande, fresca;
y al ojo pequeño, agudo.
Al pleitista, diligente;
gracioso, al entremetido;
al hablador, entretenido;
y al insufrible, valiente.
Al cobarde, para poco;
al atrevido, bizarro;
compañero al que es un Jarro;
y desenfadado, al loco.
Gravedad al descontento;
a la calva, autoridad;
donaire, a la necedad;
al pie grande, buen cimiento.

Laurencia, con quien se desarrolla este diálogo, responde de modo no menos “ingenioso”:

Es todo esotro contrario:
al hombre grave, enfadoso;
venturoso, al descompuesto;
melancólico, al compuesto;
y al que reprehende, odioso.
Importuno, al que aconseja;
al liberal, moscatel;
al justiciero, cruel;
y al que es piadoso, madeja.
Al que es constante, villano;
al que es cortés, lisonjero; hipócrita,
al limosnero; y pretendiente, al cristiano. (830)

Sin duda, estos son pasajes con humor e ingenio, aunque no exentos de disparidad. Hay algunos de estos juegos que son algo incomprensibles, hechos más por la necesidad de la rima que por otra razón; en ocasiones, son dichos populares bien acomodados a la intención satírica, o transmiten cierta idea tradicional de autoridad y de escalas de valores. Pero, por sobre todo, comportan una crítica a las clases sociales y señalan una vez más la confrontación entre la corte y la aldea. Es de anotar, además, que este tipo de actitud villanesca resulta anticipada en 1476, cuando ni social ni políticamente resultaba posible: la transformación de pastores en caballeros — o viceversa — corresponde a un período más avanzado del desarrollo de la sociedad mercantilista; no a una etapa de consolidación monárquica.

Desde el punto de vista de la transformación de la sociedad española, este juego verbal más parece derivar del *Menosprecio de corte y alabanza de aldea*, en el fragmento ya citado en cuanto a su pertinencia histórica porque, en efecto, esta es la visión de la sociedad urbana que tanto preocupaba a Guevara. Creo, por otra parte, que el estilo en isocolon y de construcción antitética corresponden más a esta intención.

Al llegar a este punto creo haber demostrado cómo la idea renovada del “*beatus ille*” cruzó el tiempo y el espacio para llegar hasta Lope de Vega y cómo se ajustó a las necesidades propias de la creación artística del autor; cómo las variaciones corresponden a condiciones específicas de la sociedad española del período áureo; cómo la ideología dominante tuvo que ver con las manifestaciones del “*beatus ille*”, en cuanto que en ningún caso se presenta el tema por fuera del contexto de la colisión de las fuerzas sociales imperantes; cómo la estructuración de los personajes —Tello, Frondoso, Laurencia— se manifiesta por medio de locuciones como “*feliz aquel*”, etc., propias de un tipo de sociedad que se consideró conveniente y necesaria, y hacia la cual tendió la monarquía y encontró expresión artística de valores desiguales.

EDGAR WILLEMS

NUEVAS IDEAS FILOSÓFICAS SOBRE LA MÚSICA Y SUS APLICACIONES PRACTICAS*

Nuevas ideas ... quizás la afirmación es osada e inclusive incorrecta pues ¿ acaso ya no se ha dicho todo sobre las leyes de la vida y sobre las de la Música? Pero cuando en la primavera las flores brotan otra vez, después del letargo invernal, acaso no decimos: ¡He allí las flores nuevas! La novedad consiste entonces en una nueva relación que existe entre una idea y la época, e inclusive entre una idea y su aplicación.

No nos detendremos entonces en el significado limitado de la palabra; las palabras siempre resultan insuficientes cuando se trata de hablar de la vida, y es precisamente sobre la vida musical que yo quisiera tratar aquí.

En efecto, hay vida y forma, cualidad y cantidad, arte y material sonoro, vida rítmica que es causa y formas rítmicas que son realmente los efectos, espíritu, técnica y formas de técnicas. Nosotros estamos siempre en presencia de dos elementos complementarios:

- 1) La forma, siempre visible, que cae fácilmente sobre nuestros sentidos, de la cual uno se ocupa demasiado y se preocupa con especial cuidado para desarrollar en el alumno.
- 2) La vida, el espíritu, tan a menudo ignorados incomprendidos.

Me propongo revisar, quizá de una manera demasiado condensada, algunos aspectos de la vida, aspectos que son idénticos en la música. Voy a hablar de la unidad de la vida, de su dualidad y del triple aspecto de la naturaleza humana.

De la unidad habría mucho qué decir; el tema es a la vez muy simple y demasiado complejo; así que tan solo diré algunas palabras: la unidad es el elemento principal hacia el cual se debe encauzar la obra del arte.

En la vida y en la naturaleza, una flor, un animal, un ser humano, representan siempre una unidad intrínseca. Lo mismo, la obra de arte contiene esa unidad. Unidad no solamente técnica, de forma exterior, sino unidad de vida interior, que no siempre es fácil de revelar, y unidad entre las dos.

En el caso de los grandes creadores, la unidad existe antes de la creación de la obra. Beethoven, refiriéndose a sí mismo, dice que antes de escribir una obra la concebía

* Conferencia de **EDGAR WILLEMS**, hecha en París, el 6 de enero de 1934, siendo profesor del Conservatorio de Ginebra, y bajo los auspicios de "La Música para todos". Edición revisada, 1966.

primero en su conjunto. Mozart dice que antes de escribir una composición la realizaba primero mentalmente.

Bach, en este punto, no se asemeja ni a Mozart ni a Beethoven.

Spitta, quien ha estudiado muy de cerca este asunto, afirma que Bach realizaba de un golpe el conjunto de la obra y que nunca llegaba a suprimir un elemento o a invertirlo, lo que sí hacía Beethoven muy a menudo. Añadiremos en favor de Beethoven que, si Bach se contentaba la mayor parte del tiempo con formas conocidas y establecidas, Beethoven siempre estaba a la búsqueda de nuevas formas.

Determinar esta unidad es casi tan imposible como determinar la vida; podemos sí a menudo presentirla, sentirla, podemos estudiar su carácter, sus diferentes aspectos. En muchos casos ese análisis es superficial y no concierne sino a la forma. Esta unidad exterior se constata fácilmente en la pintura, pues su materia contiene un elemento estable y material: el color. Entretanto el sonido, a la vez inmaterial y sometido al paso del tiempo, escapa al control inmediato de nuestros sentidos. Sin embargo, el músico profesional y el compositor saben reconocer esta unidad formal, y aunque ella colabora en buena parte a la unidad espiritual de la obra, es apenas “el vestido”.

Si analizamos esta unidad, nos enfrentamos en primer lugar a “dos polos opuestos y complementarios : la *materia sonora* y el *espíritu artístico*.”

¿Toda manifestación, cósmica o humana, es en sí una interferencia entre dos fuentes de energía? ¿ No estamos siempre en presencia de una fuerza y de un elemento material (energía condensada)? Además, cada uno de estos dos polos escapa en parte a nuestras investigaciones, pues los dos nos enfrentan a lo desconocido, sea de las leyes de la materia o de las del espíritu.

El ser humano está influenciado por los dos polos; visto desde otro ángulo, podemos decir que es el resultado de la mutua reacción de esos dos polos, que represento con el siguiente esquema:

SER HUMANO

Desconocido de las leyes materiales Desconocido de las leyes espirituales

POLO MATERIAL

POLO ESPIRITUAL

Desconocido de las leyes del sonido Desconocido de las leyes artísticas

MÚSICA

Hipotéticamente admitimos que lo desconocido de las leyes materiales y de las leyes espirituales se reúne en un todo: el Cosmos.

Ilustramos este esquema con una definición de la Música. Escojo una de las más simples y más concisas: *La Música es el arte de los sonidos*.

Aquí están los dos polos netamente representados: el arte, elemento espiritual, y el sonido, elemento material. Si profundizamos estos dos términos nos encontramos delante de los enigmas de la vida espiritual y material, pues ni el espíritu, ni la naturaleza del sonido nos han entregado todos sus secretos.

En efecto, “el arte” es la expresión de lo *bello*. *Expresión* es vida y la vida nos conduce a lo desconocido. Lo *bello* es un aspecto del todo, de la vida, de lo desconocido.

El *sonido* es una vibración de la materia vibración de fuerza, o energía, o vida —. La materia se nos presenta, en un último análisis, bajo el aspecto de moléculas, de átomos y de partículas: nuevamente vamos hacia lo desconocido.

Entre el polo de la materia y el del espíritu, se coloca la vida humana. Y esta vida la consideramos bajo un “triple aspecto”. Digo triple y no quíntuple o séptuple, para no tomar sino el aspecto más simple, el más inmediato, el más práctico para la comparación con la música.

En esta forma, partiendo del polo material vamos hacia el polo espiritual: la vida física, afectiva y mental; con la posibilidad, por ambas partes, de ir hacia el infinito, lo que nos permite añadir, si lo queremos, elementos inframateriales (vida prenatal), o elementos supraintelectuales (intuición o espiritualidad). Nos limitaremos a los tres aspectos principales, puesto que son los más accesibles, dado que nos expresamos diariamente a través de cada uno de ellos.

Ahora estamos frente a esos tres elementos fundamentales de la música: frente a la vida física colocamos el elemento rítmico, la vida, la propulsión rítmica; frente a la afectividad, la emoción, el sentimiento, ponemos el elemento melódico; frente a la inteligencia, la vida mental, colocamos el elemento armónico.

VIDA HUMANA		
MATERIA		ESPÍRITU
Vida fisiológica	Vida afectiva	Vida mental
SONIDO		
Vida rítmica	Vida melódica	Vida armónica
MÚSICA		

Es de comprender que este esquema no es sino una introducción en un mundo que escapa a cualquier sistematización. Mundo donde el Ritmo, la Melodía y la Armonía tienen cada uno un triple aspecto físico, afectivo y mental, conservando su característica propia.

Lo que nos interesa son primordialmente las relaciones que hay entre los elementos constitutivos de cada uno de ellos, y en segundo lugar, la naturaleza profunda y misteriosa de esos elementos. Dichas relaciones las podemos observar y experimentar.

Explicar en pocas palabras cómo se justifican estas relaciones, es bastante difícil. Sin embargo trataré de dar una idea general y sobre todo de resaltar la unidad viviente que liga estos diferentes elementos, y que se expresa por medio de dos polos: el sonido y el arte.

Una vez que se haya comprendido esta clasificación, su utilidad se hace evidente, pues permite darse cuenta de la naturaleza de las facultades humanas y de su expresión, en el dominio musical.

Muchos escritores, musicólogos o filósofos, hablando de los artistas, hacen de ellos dos retratos diferentes: el del Creador y el del Hombre.

Además, por otra parte, tratan de establecer las relaciones que pueden existir entre el artista y su obra. Ahora bien, estas relaciones son mucho más vivas, mucho más profundas de lo que se supone en general, y si alguna vez se llega a separar la obra del artista de su vida diaria, es porque uno se detiene demasiado en las apariencias y considera al artista bajo un ángulo personal que no permite ver la unidad intrínseca del Ser, su unidad propia.

Es indiscutible que en todo artista hay una unidad de vida profunda, que se nos puede escapar, pero que a la vez engloba sus cualidades humanas y su producción artística.

Esta unidad puede expresarse por contraste y la concibe fácilmente un artista cuya obra evidencia un ideal quizás más grande que lo que llega a realizar en su vida diaria. Pero esas dos manifestaciones, contradictorias a primera vista, parten no obstante de un fondo común.

Podemos entonces admitir la posibilidad de encontrar raíces comunes entre los principales elementos de la naturaleza humana y de su expresión, a través de la música.

El conocimiento profundo de los elementos fundamentales de la música, tomados en su esencia vital, nos permitirá comprender mejor la música occidental, nuestra música, y comprender con conocimiento de causa las producciones musicales orientales y negras.

Si partimos de bases humanas, la música de cualquier raza o época se hace accesible. También seremos capaces de seguir las creaciones de nuestros contemporáneos que con frecuencia se anticipan a su época.

Nuestra sensibilidad ensanchada, liberada, y nuestra conciencia profunda de las leyes naturales, nos permitirán distinguir lo falso de lo verdadero, las combinaciones intelectuales de aquellas dictadas por las leyes de la vida.

El conocimiento y la sensibilidad deben reaccionar libremente y sin estar entorpecidas por una opinión tomada de antemano, sea por la época o por la raza. Las relaciones que se establecen pueden ayudarnos a lograr esta meta.

He creído encontrar, por los sistemas filosóficos, la solución de los problemas musicales. Desafortunadamente los filósofos parten muy a menudo de consideraciones metafísicas o

intelectuales. Ahora bien, como músicos podemos partir de la música en sí misma, comprendida como una manifestación directa del ser humano. Todo elemento musical, cualquiera que sea, está en relación directa con el elemento humano que le ha dado nacimiento.

También es preciso colocar las fuentes de la Música en el ser humano, en un nivel de profundidad tal, que partiendo de ellas, se puede seguir su desarrollo y su expresión en todos los dominios, en todas las actividades artísticas.

Para anticiparnos a ciertas objeciones, que tienden a diferenciar las diversas manifestaciones artísticas, diremos que, en efecto, las distintas artes contienen elementos de expresión particulares, siempre y cuando estos elementos sean tributarios de un sentido diferente (tacto, vista, oído). Pero esos elementos no son sino los medios de expresión a través de los cuales los "impulsos vitales" se exteriorizan. Estos básicos impulsos vitales (físicos, afectivos, mentales o intuitivos) son comunes a todas las artes, aunque naturalmente en grados diferentes.

Durante largos años, estos cuestionamientos han sido objeto de mis estudios. Para resolverlos me he abstenido de la especialización. Fui en busca de bases humanas suficientemente amplias, para que pudieran servir como punto de partida a las actividades humanas superiores más diversas, tanto clásicas como modernas, conservadoras como evolucionistas. Habiendo practicado la mayor parte de las artes, lejos de ser un genio en ninguna de ellas, tengo la facilidad de manejar cierta información decisiva y poder demostrar hoy, cómo fuentes comunes alimentan las diferentes actividades humanas, y cómo raíces comunes les dan la fuerza para crecer y producir frutos.

Para determinar con precisión estos elementos, tomados desde su punto de partida, me veo forzado a recurrir a algunas abstracciones matemáticas o geométricas.

Voy a hablar de cifras y de dimensiones.

Las cifras pueden ser consideradas bajo tres aspectos:

- 1) "cardinal" (uno, dos, tres. .
- 2) "ordinal" (primero, segundo, tercero...).
- 3) "filosófico" (unitario, dual, ternario . .

Las dimensiones también pueden ser consideradas bajo este triple aspecto. Se pueden representar las tres dimensiones por línea, superficie y volumen. Según el aspecto "cardinal", la superficie tiene más valor que la línea, y el volumen más que la superficie. Según el aspecto "ordinal", siendo la línea el primer elemento, tiene prioridad, dado que sin ella las otras no pueden existir. Para hablar del aspecto "filosófico" de las dimensiones es preciso una significación más profunda, pues se trata de tres dominios de vida y de conciencia (unidimensional, bidimensional, tridimensional, etc.) que tendrán entre ellos las mismas relaciones que los elementos geométricos; pero aquí la línea es considerada como una dirección, un movimiento, sobre el cual nada podemos quitar; la superficie, en cambio, nos permitirá extender un color; el cubo tendrá además un contenido.

Encontramos estas tres dimensiones de vida representados en los mundos vegetal, animal y humano.

Lo establecemos en el siguiente esquema:

<i>Uno</i>	Dos	Tres
Línea	Superficie	Volumen
Vida física	Vida afectiva	Vida intelectual
Vida ritmica	Vida melódica	Vida armónica
Mundo vegetal	Mundo animal	Mundo humano

En primer lugar, este esquema nos permite establecer relaciones que podrían ser consideradas como inverosímiles en razón de la falta aparente de lazos entre los elementos de la música y esas abstracciones matemáticas o geométricas. Se puede dudar, inclusive, de su valor desde el punto de vista práctico.

Ahora bien, creemos poder decir, al contrario, que este enunciado esquemático bien comprendido, puede ayudar en gran parte a resolver los problemas que se plantean en la actividad artística. Se trata sobre todo de ver en profundidad más allá de las formas que caen inmediatamente sobre los sentidos. Al igual que bajo los distintos ropajes bajo los aspectos infinitamente variados de los individuos, se esconde la misma estructura invisible. Asimismo, en el arte, leyes simples y profundas se mimetizan ante nuestros ojos.

Si volvemos a tomar el ejemplo de las tres cifras, aplicadas a la música, comprendemos que, si de una parte el “uno” contiene potencialmente el “dos”, asimismo el “Ritmo”, elemento primero en la música, contendrá también potencialmente la “Melodía”, elemento segundo y se le dará nacimiento. De la misma manera, la melodía contendrá potencialmente, a la “Armonía”, elemento tercero.

Sin tratar de sostener aquí esta afirmación, nos limitaremos a llamar la atención sobre el hecho de que el ritmo sonoro, por sus elementos de duración y de intensidad, provoca fluctuaciones en la altura del sonido, introduciéndonos así en el dominio melódico. Igualmente, una melodía bien equilibrada contiene ya en su estructura los acordes destinados a sostenerla armónicamente.

Si consideramos el problema bajo otro ángulo, estaremos en presencia de otras relaciones, igualmente verdaderas y profundas a pesar de su aparente simplicidad: el “dos” contiene al uno y el “tres” contiene a la vez al “dos” y al uno. Transfiriendo estas relaciones a la música, diremos que la melodía contiene necesariamente al ritmo y que la armonía contiene a la melodía y al ritmo. Aunque no podemos extendernos mucho sobre cada uno de estos puntos para demostrar la evidencia, esperamos sin embargo que se acepte un enunciado tan simple en provecho de hacernos penetrar en la naturaleza íntima de los elementos del arte y de la vida. o que pueda servir de punto de partida, tanto desde el punto de vista artístico como pedagógico, psicológico o filosófico. También nos parece que la mayor parte de las divergencias de opinión en el dominio artístico, y particularmente en el musical, se deben a la ignorancia de estos principios elementales.

Aquí habría otra consideración fundamental: no hay solución de continuidad entre los diferentes dominios y no deben ser considerados como elementos separados los unos de los otros. Su interpretación impide cualquier demarcación precisa:

- 1) entre el ritmo y la melodía;
- 2) entre ésta y el acorde (que es de orden armónico).

He aquí un ejemplo para ilustrar el primer caso que concierne al ritmo y a la melodía: golpeamos un ritmo sobre un tambor, o sobre un objeto sonoro: tendremos un fenómeno de puro orden rítmico. Variamos la intensidad y tendremos sonidos de diferentes alturas.

Cantamos un ritmo sobre el mismo sonido; enseguida lo cantamos elevando ligeramente un sonido, un cuarto de tono, luego un semitono; continuamos luego modificando varios sonidos y estaremos en presencia de un fragmento melódico. ¿A partir de qué momento preciso entramos en contacto con el elemento melódico?

En lo que concierne al segundo caso, el que tiene relación con los dos elementos, melódico y armónico, tendremos también una graduación insensible si partimos del intervalo de octava (que es considerado como unísono) para demostrar en el acorde (unión de tres sonidos que se armonizan entre sí). Las diferentes etapas serán: la quinta y la cuarta, la tercera y la sexta. Estos dos últimos intervalos tienen ya un valor armónico (los sonidos resultantes nos lo demostrarán); en efecto, a estos dos sonidos viene a añadirse automáticamente, un tercer sonido que cada oído sensible puede descubrir. Este sonido es la quinta para el intervalo de tercera y la cuarta para el intervalo de sexta, formando así en los dos casos un acorde sobreentendido. Agreguemos que las diferentes formas de polifonía son también grados intermediarios entre la melodía y la armonía.

Podemos establecer las mismas relaciones en lo que concierne a los elementos de la vida unidimensional (física), bidimensional (afectiva) y tridimensional (mental).

En este momento, dejamos de lado el elemento cuatridimensional, que completaría este conjunto, y nos haría sobrepasar los límites del tema que nos interesa y nos hemos impuesto.

Si se admite que la música puede tener bases universales y profundas y que un orden preside sus diferentes relaciones, entonces es inútil insistir sobre las numerosas consideraciones que de aquí se derivan. Nos contentaremos con dar algunas ilustraciones de los esquemas y algunos ejemplos prácticos, tomados en diferentes dominios.

Consideremos un instante el “toque del pianista”. Iremos de los elementos más densos a los elementos más sutiles: primero está la mano; esta mano funciona; tocando el teclado adquiere una cierta ejecución, tacto. Estamos aquí en el dominio de los sentidos; el oído y la vista participan en el toque; la sensibilidad de los órganos se desarrolla y reacciona sobre nuestra afectividad. La imaginación musical, luego la memoria, se abren paso; gracias a la memoria, comparaciones y juicio colaboran al desarrollo de la conciencia musical. La inteligencia concreta al principio, llega a ser abstracta. La audición interior se desarrolla cada vez más y permite combinaciones de sonidos nuevos, creaciones: el pianista improvisa y compone.

Este conjunto, visto desde otro ángulo, puede perfectamente ser interpretado en sentido contrario, es decir del polo espiritual al polo material.

El cuadro puede invertirse; diría inclusive que podríamos rodarlo como se rueda una esfera: el orden y las relaciones permanecen las mismas. Además si se dice que una composición musical parte del espíritu, de la inspiración y no de la materia, no se debe olvidar que esos elementos evolucionan entre dos polos, o que esos dos polos reaccionan continuamente el uno sobre el otro y la proyección puede venir sea de un polo o del otro, o de un elemento intermediario.

En efecto, la composición musical puede partir de la naturaleza del sonido, de su timbre, de una impulsión rítmica corporal, del amor por un sonido o un acorde, de una emoción, de un afecto o de un sentimiento, de una consideración intelectual, de una intuición o de una inspiración. Esto no quiere decir que uno de estos elementos baste para hacer una composición musical. La presencia de la mayor parte de estos elementos es simultánea, pero surge en un desorden aparente. Es un fenómeno musical como un juego de ecos; el espectador no ve a primera vista sino una mezcla de la cual él no conoce el secreto; los intérpretes se dan perfecta cuenta del orden que preside la mezcla de las piezas, y el buen intérprete conoce a la vez el orden del sonido tocado y el que toca su compañero dentro de un conjunto. Igualmente el músico puede conocer todos los elementos de la música y el orden que presiden sus diferentes combinaciones.

La “naturaleza del sonido” nos ofrece una ilustración del segundo esquema que concierne a los tres dominios.

En efecto, el sonido tiene tres cualidades: la intensidad, la altura y el timbre. Hay dos relaciones estrechas entre la intensidad y el ritmo, entre la altura y la melodía, y entre el timbre y la armonía (pues el timbre es el resultado de un conjunto de sonidos armónicos que se unen al sonido fundamental). Gracias a aparatos sencillos, actualmente se puede estudiar de cerca la naturaleza del sonido. Los oscilógrafos y los analizadores armónicos transforman el sonido en gráficos y permiten así hacer los cálculos más precisos en lo que concierne a la amplitud de la vibración (intensidad), su frecuencia (altura) y su forma particular (timbre).

Tendremos cuidado en la aplicación, si admitimos las bases y las relaciones enunciadas, en lo que concierne al “ritmo”, para trabajarlo física o muscularmente. Si componemos o improvisamos, partiremos a menudo del dinamismo corporal efectivo o imaginado; la imaginación plástica puede reemplazar al movimiento efectivo. En la enseñanza tendremos en cuenta la naturaleza física del ritmo (que por extensión puede llegar a ser ritmo emotivo o mental) y pediremos al alumno una colaboración física que consistirá, al menos, en marcar el compás con todo el brazo, de manera que haya contacto entre la mano que marca y los pulmones que son, con el corazón, el centro dinámico del cuerpo (el brazo y el hombro no serán inmovilizados).

En muchos casos, si un alumno improvisa mal, es porque le falta impulso rítmico (corporal); un paso hacia atrás se impone, y los ejercicios de improvisación rítmica deberán preceder la improvisación melódica. Bien sabemos que muchos profesores parten de bases mentales para la improvisación, como también para la música en general. Inclusive el ritmo se trabaja con la ayuda de los valores intelectuales: blancas, negras, corcheas, etc. pero de

esta manera ¿dónde está el lazo de unión con la vida?, ¿o el lazo con el ser humano de nervio y músculo?, ¿o el de la emoción, que a menudo se traduce físicamente (rítmicamente)?

Para la melodía, como parte del ritmo, la inteligencia no basta; no es la base, el punto de partida.

El elemento melódico es de segundo dominio, y por supuesto el de la sensibilidad; y es con ella y a través de ella, que el músico lo expresará. Es también a la sensibilidad que el pedagogo recurrirá cuando el alumno esté melancólicamente deficiente. Cuántas veces he tenido que destacar la intrusión del pensamiento, en los alumnos principiantes, cuando se trata de cantar una frase de ocho o dieciséis compases. Obstruido por la inteligencia, el alumno no llega a cantar sino sucesiones de sonidos desprovistos de vida interior, porque la inteligencia, en este caso, se encarga del dominio que no es suyo, el que inhibiendo la frase, surja instintivamente suave y armoniosa.

Bien sabemos que cualquier sentimiento, o emoción, puede ser traducido a música. ¿ Es sólo privilegio de los grandes maestros el vivir y expresar su sensibilidad a través de la música? Por intuición y muchas veces a pesar de la enseñanza recibida, ellos han establecido los lazos vivos de unión entre o su arte y la naturaleza humana.

¡Cuántos alumnos han comenzado jóvenes la música, con alegría y entusiasmo! Esa alegría ¿acaso ha aumentado, se ha enriquecido de experiencias en el curso del trabajo? ¿Ese entusiasmo se ha incrementado con el descubrimiento progresivo de lo espléndido de la vida? O bien, ¿ el alumno se ha confiado tan sólo al intelecto que promete darle lo que él no posee en sí mismo?

¿ Es tan difícil conservar en la música los lazos que la unen con la vida?

En lo que concierne al tercer elemento, “la armonía”, podemos asignar un lugar preponderante al intelecto y a la inteligencia. No se trata, en efecto de escuchar varios sonidos a la vez, lo que según los filósofos se efectúa únicamente gracias al cerebro, capaz de análisis y de síntesis. En la armonía estamos precisamente en presencia de la capacidad de síntesis y de abstracción.

Cuando hablamos por ejemplo del acorde de 7a sobre el V grado, estamos en presencia de una unidad en la cual el sentido auditivo no puede tomar conciencia sino nota por nota. Otra cosa es entonces el acorde realizado auditivamente, por ejemplo: *sol- sí- re- fa-* y el pensamiento del acorde de 7a sobre V grado (recordemos que el elemento armónico encierra necesariamente el elemento melódico). En la práctica se cometería un error capital queriendo obtener de un alumno o de sí mismo, un trabajo armónico por sola sensibilidad. En lo que concierne a la armonía propiamente dicha, la inteligencia juega un gran papel, diríamos que un papel de primer plano. En la obra de arte, armonía, melodía y ritmo se fusionan en una nueva unidad.

Tomo un último ejemplo en el “desarrollo auditivo”. Aquí también los esquemas son aplicables en su complejidad y en su simplicidad. En la práctica de la enseñanza de la audición, estamos en presencia de diversos elementos, en los cuales encontramos el mismo

orden y las mismas relaciones que en los de la música en general o en los elementos de la naturaleza humana.

Estos son: el órgano auditivo, el oído (polo material); el funcionamiento del oído (vida física); la sensibilidad afectiva (vida afectiva); la conciencia auditiva (vida mental); la audición interior con sus posibilidades de creación artística (polo espiritual).

Cada uno de estos elementos puede ser el objeto de nuestra atención. El oído como “órgano”, es poco modificable; en ciertos casos (enfermedad, sordera parcial), necesita de cuidados médicos. Depende del estado general del cuerpo. La vida del oído, su receptividad al sonido, se pueden aumentar con educación. Los músicos natos tienen por instinto una gran actividad auditiva. Los músicos por educación son a menudo demasiado cerebrales y muy poco sensoriales: en muchos de esos casos se impone una reeducación.

Podemos darnos cuenta del grado de sensibilidad física del oído por medio de un audiómetro; personalmente, utilizo un pequeño armonio para este fin; es un aparato que yo mismo he fabricado, y que contiene cincuentavos, centésimos y doscientavos de un tono. (Nunca he logrado obtener un ochocientavo de tono, lo cual no es límite, pues el sonido es divisible hasta el infinito).

No faltan los medios prácticos para aumentar la sensibilidad del oído. Citemos tan sólo dos en los cuales uno no piensa muy a menudo:

1) escuchar los ruidos de la naturaleza;

2) escuchar el sonido con un buen nivel de flexibilidad armónica, de manera que se puedan escuchar los sonidos armónicos y los sonidos resultantes (a menudo el pensamiento nos lo impide), sonidos que han tenido una gran importancia en la evolución musical.

En el dominio de la “sensibilidad afectiva auditiva”, me gustaría llamar la atención sobre la relación que hay entre esta sensibilidad y los intervalos melódicos, no solamente como los encontramos en el piano, sino como los podemos conocer cuando logramos destrezas con el espacio intratonal. Melódicamente, en efecto, un *re* sostenido es parecido a un *mi* bemol. Por necesidades armónicas y también por necesidades prácticas para el instrumento, el teclado ha sido temperado. Por este hecho se le ha quitado a la melodía una de sus prerrogativas, que es la *justeza* natural, única capaz de expresar con exactitud ciertas emociones. Todos los cantantes, todos los músicos que tocan un instrumento de cuerdas, sin excluir las maderas e inclusive los cobres, deberían utilizar la *justeza* natural que les da una superioridad indiscutible, desde el punto de vista de la sensibilidad, sobre los instrumentos de teclado temperado.

Se puede ir más lejos, inclusive, diciendo que la *justeza* natural no está en el límite de nuestros medios, artísticamente hablando. Pues a menudo se trata no tanto de expresar una cosa tal cual es, como en las otras artes, sino de cómo deseamos que ella sea. En muchos casos, por ejemplo en el intervalo *do- mi* bemol, se puede tomar el *mi* bemol de lo que sería hablando de *justeza* natural. Se puede hacer cuando se quiere acentuar el dinamismo de línea melódica. Este dinamismo es de una importancia capital en el arte, y hace que esta nota tienda a descender, y no se puede lograr un dominio con la práctica.

En ocasiones, el nombre de la nota es a menudo un obstáculo para el desarrollo de la sensibilidad.

Con el intervalo armónico y los acordes entramos en el dominio de la “inteligencia auditiva”. El oído, por sus ramificaciones, continúa su trabajo en el cerebro, que es el único capaz de hacer una síntesis consciente o inconsciente. Aquí el nombre de la nota es bienvenido; en muchos casos es absolutamente necesaria la toma de conciencia del dominio sonoro.

Cada intervalo y cada acorde serán objeto de un estudio profundo: son los primeros elementos que constituyen la música armónica. Se trata entonces de reconocer por la audición, cada uno de los intervalos y cada uno (le los acordes (inclusive sin el recurso de los nombres de las notas, sino con la sola conciencia del sonido).

He inventado un pequeño aparato llamado “el audiocultor”, para el ejercicio de la audición de intervalos y acordes, ya que para la audición es preciso realizar prácticas entre dos personas: una da los acordes para adivinarlos y la otra los reconoce; este aparato, que consiste en un pequeño dispositivo que se coloca sobre el piano, y una serie de tablas, que se activan por una simple presión, permiten producir los intervalos y los acordes para adivinar; en esta forma también se puede trabajar solo⁴⁷

La última etapa del desarrollo auditivo es la audición interior. Aquí las sensibilidades física y afectiva se reúnen con la conciencia musical y se ponen al servicio de la creación artística musical, que puede sobrepasar las posibilidades de la inteligencia. Entramos en el dominio de lo desconocido, inmaterial, intuitivo o espiritual.

Para terminar, quisiera responder a la objeción que se hace a menudo sobre la intervención de la conciencia en el arte. Se dice: “No se hace necesario saber el por qué de las cosas. Cantidad de artistas han hecho sus obras de arte sin saber como.

Evidentemente, muchas personas hacen cosas sin saber cómo, e inclusive lo hacen sin saber lo que hacen. Esta conciencia no tiene ningún valor en si misma, y no es una característica de los grandes artistas; no adquiere valor sino después de haber pasado por el trabajo intelectual, para llegar a ser supraintelectual, a menos que sea intuitiva, lo cual demanda una madurez humana, o una receptividad especial.

Realmente, en arte la sensibilidad sobrepasa a menudo la conciencia; también es cierto que esta última, siguiendo un impulso interior, trate de consolidarse cada vez más. La evolución del arte está íntimamente ligada al desarrollo de la conciencia humana, dirigida hacia la conciencia de la belleza.

De esta manera, el trabajo musical se convierte cada vez más en una parte intrínseca de nosotros mismos. Se integrará a nuestro ser con nuestra vida diaria. Será realmente nuestra razón de existir. Comprenderemos y amaremos mejor a los grandes maestros, pues estaremos más cerca de ellos. Partiendo de las mismas fuentes, a pesar de nuestros débiles

⁴⁷ Nota de la traductora: se debe recordar que esta conferencia fue escrita en 1934 cuando no existían las grabadoras ni los computadores, que hoy en día (1992) han subsanado completamente este vacío.

medios, comprenderemos mejor su lenguaje, inclusive sus almas que, aunque lejanas, nos guían hacia la belleza eterna.

Traducción:
GLORIA VALENCIA MENDOZA

POLICARPO VARON

NO HAY NADIE COMO LA MUJER

(Cuento)

I

No, no encontrarás ternura en esta crónica. Refiere Hemingway que sus cuentos, los que escribió durante un verano parisino, sentían los contratiempos del clima: la luz, el calor, el sol, el color. Y la tradición quiere que el patetismo, los efectos preferidos por el lector, sean dosificados, tengan un lugar preciso en la rígida organización del relato. Quede, pues, la dulzura, el compartido encuentro, para el final. Todo comienzo enriquece la ineptitud, la indecisión, la torpeza, la incorrección, la indelicadeza.

Dijo Perla esa mañana al lado del marido: “Qué jartera, el mercado”. No hablaba evidentemente de la miseria de vestirse, de mejorar un poco el rostro con leves toques de labial, de rouge, de polvos; ni de la irritación de conducir, de parquear, de escoger y de pedir rebaja como muchas señoras, ni, por supuesto, de la infinita serie de actos, de palabras, para no hablar del estado de ánimo: la conciencia ansiosa — adjetivos que del todo acompañan la cotidianidad, la trivialidad en que discurre el quehacer de mucha gente.

Perla aludía, sin saberlo, a Diego Aldana. Lo había visto en el supermercado tres o cuatro veces. Diego, un hombre de treinta años, la había mirado, esas tres o cuatro veces, con ávidos ojos. Era un enamorado de la belleza, de la salud, del cuerpo notorio bajo los viejos pantalones, bajo el suéter ámbar o encarnado o rojo; la cara de Perla hacía pensar en la vivacidad, en una serena madurez; la cara de Perla: “perfecta” . . . Perla, pues estaba bajo la tensión, vivenciaba los sentimientos precursores, de un posible encuentro con Aldana.

¡Cómo la habían asediado los hombres! Pero Diego Aldana tenía una adolescente, y casi inocente, cara... Su cara constituía una tentación, movía la maternal ternura de Perla. Ella tenía veintiocho años. Estaba un poco distraída, escogía sandías, cuando lo vió.

El hábito de Perla, como el de tantos hombres y tantas mujeres de su edad, de su generación, consistía en condescender y en rechazar. “Te amo y te odio”, podía decir ella, como Catulo. Su reacción inicial era, pues, dual: “Imbécil, cretino”, pensó. Quería decir: “atrevido, irrespetuoso, abusivo”. Lo había mirado fugazmente trémula, atemorizada. Había reflexionado: “Me voy” o “Debo irme La ganó, en cambio, un plácido estado, una suerte de agradable temor similar a los que experimentamos en situaciones extremas.

— ¿Compraste melones? — Habitualmente Aldana manejaba un tono confianzudo, contemporizador; solía observar a las mujeres y luego utilizaba los resultados de sus observaciones creando o sugiriendo una especie de intimidad (“complicidad”) inexistente pero provechosa; podría haber meditado semanas, meses o años un primer encuentro, la inicial y definitiva frase, etc. . . . Perturbador llegaba el perfume de Perla.

Perla no respondió. Había podido reír, tan torpe le pareció la pregunta de Aldana.

— ¿Estás sola?— La mujer sintió que debía demostrar su pudor. Si respondía que sí, concedía una ventaja evidente, si respondía que no, podía ahuyentarlo.

Eligió la segunda alternativa:

—No.

—En marzo, el 22, te vi la primera vez; nos hemos encontrado cinco veces. Sólo me has mirado tres veces.

—Hasta luego.

Perla inició la retirada; Aldana interrumpió el movimiento de la mujer; con los ojos, con su subjetividad, con las inmóviles manos, con todo su cuerpo la buscó. Perla entendió, condescendió, cedió..., se detuvo y, abandono de mujer, le miró breve pero cuidadosamente la cara, cuello, el tórax, los ojos, la boca, (Las mujeres aman con los ojos, con los oídos”, etc.), el cabello, la edad...

—Tu nombre es... —dijo él.

—Perla...

Diego..., era solamente un tímido con rachas de valor, un tímido que se atrevía a abordar mujeres.

—Hasta pronto, Perla —la liberó Aldana de la tensión, pero Perla lo había vuelto a mirar y, una vez más, porque el corazón es mejor o tan bueno como la razón, lo abandonó sin desear hacerlo con un “adiós”.

Triunfante, Aldana la vio alejarse, atravesar el largo pasillo; había en las pantorrillas, en la espalda magnífica, en la ondulación del cabello (tenía el color del ron o de la miel), en la coqueta cabeza, un principio de felicidad — la alegría de la vida, de cuerpo, bello en movimiento — que ponía, que devolvía a Aldana al impreciso pasado adolescente.

II

Sábado siguiente. Perla caminaba por el apartamento disponiendo los oficios del día, preparándose para la inmediata salida al supermercado, ansiosa, triste, esperanzada y casi feliz. Combatían en su corazón el amor y el pudor, la indecisión y un impreciso, vacilante deseo. “¿Cómo es?”, preguntó en espíritu mientras llevaba un cenicero de la noche anterior a la cocina. Un vivo temor de que Carlos o el niño pudieran oírla la asaltó. Había pasado los días, las tardes, las horas que preceden al sueño, con Aldana, con su desvanecida pero tenaz imagen. Porque Perla lo anhelaba. Esto es cierto de todas las mujeres. Mejor: es cierto de las mujeres de la generación de Perla; aquellas que nacieron en la década de los cuarenta. Bastaba un hombre, una leve alusión, un breve encuentro. La mujer, el hombre, entraban en una dimensión fantaseadora, imaginativa...

¿Colombia cambiaría algún día? A su generación, a la de Perla, a la de Diego les había tocado la violencia, el Frente Nacional, las luchas estudiantiles, la revolución cubana, la ansiedad de la guerra, una neurosis casi oficial, etc. Ellos, la generación de Perla y de Aldana, habían intentado mimetizarse con una cultura europea doblada en español; tuvo, también., su generación, la novela latinoamericana... nada de esto los tocó. Perla y Diego Aldana han pasado por las aulas universitarias oficiales mas, esencialmente, han aprendido la erótica, la estética, la práctica cotidiana, su “cosmovisión”, la política (a la cual, felizmente, son ajenos), la moral, etc. en la tradición patriarcal, cimarrona, vernácula, obsesadamente colombiana, y en la televisión y los diarios.

Perla y Aldana habían nacido en provincia. Este relato sucede en 1970. Vivían en Bogotá hacía una década... El estado de ánimo de Perla y de Aldana durante la semana que ha transcurrido o durante los días que han pasado después del primer encuentro, es sintomático del hábito amatorio de su generación. Coincidían en la inquietud, estaban unidos por el anhelo culpable, se identificaban en una cotidianidad neurótica, vivenciaban rachas de exultación, de entusiasmo, de felicidad, se unían en fantasía: amaban ya como se ama en otoño, con desapego... Estos versos de un poeta español, simbolizaban el día, el momento, la turbación y el dolor: “Hermoso es el reino del amor, / pero triste es también”.

Fue el día en que se inventaron los ojos negros. Desatento Diego, había mirado los ojos de Perla (obedecía a la psicología de los sujetos que, presa del sentimiento, de un rasgo humano singular pero todavía indescifrable, oscilan, divagantes, entre una agresividad incivil y una ternura incipiente). Ahora ella se aproximaba, el negro intenso, o la sutil pero definida amplitud entre las pupilas y el párpado, el volumen, la vivacidad, una suerte de congoja característica de la raza prehispánica, la profundidad, la mansedumbre o el resplandor de la mirada, una cierta tonalidad de luz — coloración y brillo — movieron una curiosidad que podía asombrar al hombre...

Diego Aldana había estado — más radiante, más venturoso que inquieto — estudiando los árboles que— vetustos — cubrían un descuidado parque en el costado occidental del lugar. Sin que fuera consciente de esa sensación la imagen — ramas y hojas suavemente movidas y rumorosas: música penetrante de los elementos — le traía recuerdos de otros días, otros momentos, su infancia y con ella parajes, un paisaje querido, un paraíso amado. Esencialmente lo que vivenció allí, mientras esperaba a Perla, mientras la veía parquear y descender y tragar en el baúl del carro, fue un grato abandono de unión con el universo.

—Buenos días —dijo ella. Inmediatamente reflexionó que estas palabras eran demasiado frías...

— ¿Cómo has estado... Todos los sábados llevas esos viejos bluyines?

—Estoy muy apurada. —Quería decirle que no podía exponerse al inoportuno amigo, a la amiga curiosa. ¿Sabía Perla que estaba amando a Aldana, que lo amaría?

— Me gustaría invitarte a un café. Tengo algo que decirte. .. ¿ me das tu teléfono?

Perla dijo un número.

—Te dejo, —había ternura inocultable en esas palabras de Perla. Era como si dijera: tengo que verte otra vez y es indispensable que nos separemos ahora.

—Hasta luego, Perla —dijo Diego.

Ella entró primero. La vio desplazarse preocupada por los puestos, se diría que concentrada. “Me habrá olvidado”, pregunta que todo enamorado se hace, etc.... ¿Qué otra cosa quiere un hombre solitario, un hombre que ama, como dice el profano, que probarse en gloriosas lides, conmover el corazón de? ... “Es como la flor de la magnolia”, se le ocurrió.

III

Periódicamente, Diego Aldana era objeto de violentas depresiones. Su estado se agravó años después, pero la neurosis de Aldana no es el tema de esta historia. El desaliento lo consumía la tarde que telefoneó a Perla.

Perla le dijo semanas o meses más tarde (conversaban en una de las cafeterías cuidadosamente elegidas por Aldana) que había pasado las horas pendiente del teléfono,

pues temía que alguien advirtiera que un desconocido le hablaba; no habían acordado el día o la hora en que Aldana la llamaría.

No por deseo real, más bien por fidelidad al deber, obligado por orgullo de macho que desea afirmarse, Aldana buscó en una curiosa libretita de tapas negras el número...

— Perla, por favor...

—Habla Perla. —Aldana recuperó matices, tonalidades y músicas.

— Soy Diego..., te habla Diego.

Era martes. Acordaron reunirse el miércoles a las cuatro en *El Litoral*.

— ¿Quieres un té, un café...? ¿O deseas comer algo?

—Un café y un bizcocho. —Por primera vez Aldana advirtió la entonación provinciana de Perla.

Pensó: “Perla es calentana. . . de una zona baja. Soy un triunfador...

—Tú no eres bogotana. ¿De dónde eres?

Perla mencionó una ciudad del Valle del Magdalena.

Con los explicables silencios propios de un primer encuentro, Perla y Diego hablaron de sí mismos. Aldana interrogaba. Ella más tímida, más reticente, menos indagadora...

Atrás se insinuó que este relato versa sobre Perla; esencialmente sobre su conducta de relación con Diego Aldana: sobre un arte amatorio desdichado. Sólo por necesidad este recuento encuentra la plenitud.

Notoriamente el lector de hoy conoce las vacilaciones del encuentro amoroso. Un libro reciente las analiza minuciosa y metódicamente: *Fragmentos de un discurso amoroso*, de Roland Barthes. Este es el resumen de lo dicho por Perla esa tarde:

—“Papá quería que nosotras, Marta y yo estudiáramos en Bogotá. Mamá pensaba que la capital era un lugar demasiado lejano y peligroso para dos muchachas tan jóvenes, inexpertas. Al fin decidieron matricularme en el colegio de monjas de Honda. Allí hice la primaria y la secundaria. La última interna, seis años...

“Me fascinaba el río de la finca, papá tenía una finca ganadera... y los árboles frutales... ¿Cierto que no has comido gulupa ni conoces los burros? . . . Pasábamos días enteros en el agua.

Mamá nos regañaba porque olvidábamos las comidas. Mis hermanos le ayudaban a papá, sabían todos los oficios del campo: ordeñar, manejar el ganado, amansar...

“En el internado mi mejor amiga era Raquel Carvajal. Era la mejor encestadora del equipo del colegio. Tenía un novio mucho mayor que ella Idalí Marín que lo pasaba leyendo poesías. Le ayudaba a escribirle cartas. Raquel era un demonio, como nosotros ahora Diego Raquel, la recuerdo mucho, fue loca toda la vida y muy simpática, simpatiquísima ...

“Al terminar secundaria me trajeron a Bogotá. Me gustaba mucho la arquitectura. No pasé el examen de admisión en la Nacional. Entonces entré a la Javeriana a estudiar Ciencias Históricas... Carlos es abogado... No me ha dejado trabajar. Dice que es mejor que cuide al

niño. Fermín Bernardo — lleva el nombre de papá — apenas tiene tres años. ¿Quieres ver una foto de mi hijo?...

—Mejor más tarde...

Cómo te parece que en la universidad el profesor de Renacimiento me molestaba constantemente. Me invitó a café, primero ..., y un día dijo que quería almorzar conmigo; otro que por qué no íbamos a bailar..., otro que si lo visitaba en su apartamento, que quería decirme un secreto... No era feo pero gallinazo de los más gallinazos... Imagínate lo que me dijo al final del curso: “eres natural como ciertas telas del Renacimiento...”

Por timidez, porque la conversación le parecía insensata (sentía la voz de Perla grotesca, extraña). ¿Era esperable esto? ¿Un desencanto? ¿Pero reflexionaba en sentido opuesto, no estaba haciendo Perla un esfuerzo admirable por contemporizar? ¿No eran felices esas confidencias?. Porque la belleza de Perla era sin par inquietante, Diego Aldana miraba por la ventana de *El Litoral*. Dos prostitutas, de las que andan por la Avenida Lima, caminaban, a eso de las cinco, hacia el norte. Aldana recordó esta frase de un libro de Henry Miller, uno de los pocos que había leído (se lo había recomendado un compañero de copas: “Es el mejor escritor de este siglo”, había dicho aquél), una frase que, en vano, había querido descifrar: “Nuestro arte ha sido repetidamente masculino, es decir, tendencioso. Se ha corrompido por el principio femenino no reconocido. Y eso es verdad tanto en el arte antiguo como en el moderno. El poder tiránico y subterráneo de la hembra ha de acabar. Los hombres han pagado un alto precio por la aparente subyugación de la mujer”...

Perla pasó a la vida trivial, a la vida cotidiana:

Habló de los oficios del día: “Me levanto a las siete, vigilo el desayuno de Carlos; le doy la primera comida al bebé; Carlos sale a las ocho... A propósito, me puedes llamar a cualquier hora del día después de las ocho... o entre ocho y nueve por las noches, a esa hora mi marido está en el Club de Ajedrez... Paso la mañana arreglando el apartamento. ¿Te imaginas cuánto cuesta mantener un apartamento en orden? El niño me distrae y me aburre. Carlos no almuerza en casa. Salgo algunas tardes, rara vez porque él es muy celoso..., me llama todo el día... Carlos repite una frase de mi suegra: “El trabajo es enemigo de las tentaciones...”. A veces por las tardes echo una cana al aire con una amiga, con un familiar. Cuando estoy muy aburrída lo llamo... A Carlos, como a todos los hombres, le disgusta que tenga amigas...

— ¿Te gusta leer?...

—Yo no leo nunca. En el colegio me parece leí tres libros.

Perla improvisó la última respuesta. Aldana tenía el síndrome socrático; ¿ignoraba que esto podía ahuyentarla? Con una especie de brillo que concertaba con el crepúsculo y con el inmediato adiós, concedió:

—Llámame, sí.

La respuesta estaba implícita en una observación anterior, Aldana lo había olvidado y en la noche, lamentaba el descuido...

—Sí, si tengo tiempo nos reuniremos de nuevo... Sólo para conversar un poco. Podemos tomar café... A veces salgo a las once al banco... podemos encontrarnos un momentico... Bueno, voy a recordarte...

En la cama, esa noche, Aldana era asediado por el recuerdo de las incorrecciones, por la convicción de que había fracasado (“Una cosa son los pensamientos, y muy distinto es el hecho”, reflexionó filosóficamente; intuía delicadamente el futuro; prefiguraba brutalmente el fin?), por las omisiones, por los errores. Cualquiera sabe — esa puede ser la conclusión de este capítulo — que el cálculo sólo es uno de los infinitos caminos al fracaso o a la victoria. Aldana había imaginado minuciosamente la tarde, su manejo y su matemática.

Perla insistió en que se separaran en la puerta de *El Litoral*.

De vuelta a casa la recordaba. Después la divina noche se cerró sobre Bogotá... Un momento antes de dormirse oyó, en la radio, esta frase de un admirable bolero de Olguita Guillot: “Estoy bajo el hechizo de tu personalidad”....

IV

La narración de sus encuentros (primera o segunda mitad de 1970) no será sucesiva. Esta crónica se estructura en unidades que tienen el rígido propósito de describir la personalidad amorosa de Perla y, como una extensión, la de algunas mujeres y algunos hombres de su generación, de igual idea del amor, de su país... De la situación de la mujer en determinado momento histórico, se puede concluir sobre el estado social total de ese momento.

Una tarde, martes, se reunieron, por ejemplo, en *El gran cañón*. Perla, que como todas las mujeres cuidaba su apariencia, sus aderezos, llevaba un vestido clásico amatista o ámbar; se había maquillado delicadamente —la mujer pequeña-burguesa de ese momento; o mejor, la Perla de esos años era más discreta que agresiva, sentía menos el amor que el prestigio o el poder — y había puesto una gota de cálido perfume en su cuerpo y se conducía, en los momentos iniciales, con una discreción que tenía algo de severa reticencia, de estudiado abandono...

Diego Aldana estudiaba, mientras Perla bebía su coctel, la dependiente del lugar, una muchacha seguramente provinciana, de Santander o de Antioquia, que desplazaba por entre las mesas un memorable cuerpo (los ojos muy brunos, etc.) en el que una armonía deleitable llevaba al hombre a pensar en el lecho común, en su soledad de amor y en las negativas de Perla. Esta le dijo al final:

—Bésame, Diego, tengo que irme.

Aldana observó la humanidad de *El gran cañón*; el pedido de Perla era, si se puede decir, una mera galantería; Perla le había dicho que tuvieran mucho cuidado. Había, pues, en sus palabras un desafío ocioso: porque el beso podía ser el sustituto de la entrega. Sin embargo — había impaciencia en Diego — besó levemente los labios de Perla y la acompañó a la calle. Esa noche estuvo midiendo el consentimiento de la mujer con su temor, con su fracaso; un sentimiento de frustración lo acosaba.

Ahora estaba en *Karma*. Muy al norte era improbable un encuentro comprometedor. Aldana bebía café, Perla su coctel. Aquel le acarició las manos, Perla consintió que la besara, acaso la proximidad de los cuerpos. ¿Lo amaba? Sí, lo amaba. La respuesta procedía del propio Aldana, de su educación amorosa. Pero el deseo de Perla se localizaba en una zona obediente que no consentía...; su cuerpo estaría abandonado, meramente espasmódico.

La hembra sudamericana piensa que su relación con un hombre, téngase en cuenta que tenía mala fe de casada, desde el comienzo era sólo una tregua, una pausa sin efectos... Si Aldana hubiera leído a Kierkegaard habría podido pensar: la mujer es una broma, no la tomemos en consideración. O:

la mujer es la suprema bromista. Ella pidió:

— Salgamos.

—Vacilaban... porque deseaban el compartido amor. Dulces son las tardes de los enamorados; dulcísima la existencia de los amantes. Esto, quizás, no era cierto de Perla y de Diego... Por la doce, hacia el norte, pedaleaba una pareja joven: la muchacha tenía cabellos rubios, una blusa amarilla. Llevaba en la parrilla de su aparato, naranjas y manzanas. ¿Distraídos? ¿Felices? ¿Sabios? No se fijaron en Perla, ni en Diego. El muchacho miraba a su compañera con unción.

La más memorable de esas tardes fue sin duda la que pasaron en el *Armenonville*. Buscaron el rincón más sosegado. Perla pidió un jugo, Diego una cerveza. Sonaba, en *soft*, una meliflua canción:

Honey.

Dijo Perla:

—Diego, por favor, intentemos salvar lo nuestro.

¿La había tocado un santo bendito? Aldana se preguntaba: ¿Es sincera Perla? ¿Dónde oyó eso? ¿Una telenovela? ¿Una radionovela? Entre las tardes de compañía, las vivencias paralelas y la inesperada observación de Perla había una incoherencia casi inhumana: fue como si de pronto se corriera el telón y en la pantalla apareciera una batalla, una combinación para gol... Aldana reflexionó que la ocasión era propicia para aludir a lo que se podría llamar la sobrenaturalidad de Perla.

—Piensa en mí cuando hagas el amor con otras mujeres, —dijo.

Si ella hubiera leído a Shakespeare lo hubiera dicho con la voz de Romeo: "Ojalá fuera yo el sueño, ojalá fuera yo la paz en que se duerme tu belleza!". En ese momento un negro, un mendigo de veinte años, roñoso, descalzo, sucio, el pelo enmarañado, entra en el *Armenonville*.

—Regálame un peso, —le dice a un hombre que bebe café. El camarero lo expulsa apresuradamente. Sonaba, en *soft*, *Massachusetts*.

Por la impaciencia que invadió a Aldana en esas ocasiones, las dos tardes en que Perla y él fueron a cine —Diego propuso película y teatro— describíese el tipismo de relación del momento. Vieron la primera vez una película de Agnes Vardá:

La felicidad. Se trataba de una historia de amor. El final feliz de la cinta lo constituía una cópula francesa: los sesenta.

La otra película que vieron se titulaba *Recordando sin amargura*. A Aldana le parecía que la transparencia del otoño en la ciudad del sur donde sucedía la historia era un don, un privilegio. ¿Una máxima del guionista o del productor? le conmovió: entre la vida y el arte escojo la vida.

El tema, el desarrollo del argumento (una mujer y un hombre que se han amado en la adolescencia, que se encuentran en la madurez de regreso de dos matrimonios destruidos, que reconstruyen o construyen su amor) contagiaron a Diego... Se identificó tontamente con los protagonistas.

Esa tarde, en un momento en que la historia derivaba hacia lo previsible, Diego Aldana rozó inesperadamente a Perla: “Ya he sido tuyo” (Perla).

V

Tal vez el lector ha entendido que Perla — ¿quién puede explicar lo que encierra el corazón humano?— se divierte a costa de Aldana, sospecha el deseo de Diego, intuye o sabe que su amor adolece de pobreza. En este momento de la historia Perla comprende que Diego Aldana es solamente una “aventura”. Su encuentro es un efecto del tiempo y de la realidad.

Una conclusión posterior a la convicción de que Diego Aldana es episódico es esta: “Voy a burlarme de Dieguito hasta desternillarme de risa”. Con perversidad, Perla le dijo por teléfono:

—Quiero que me llames otra vez. Quiero que me llames muchas veces...

Se trata, pues, de ese hábito de las mujeres que consiste en sacarle partido al deseo del hombre; se ve en el hombre que ofrece patéticamente una mercancía sin valor; por pudor, porque el modelo oficial de mujer es tonto, mujeres como Perla

— socarronas, pérfidas — hacen fiestas con la necesidad del hombre.

Es innecesario anotar que la estrategia que Diego Aldana había desplegado al principio resultó ineficaz. Pensando en enamoramientos pasados concluyó Diego: “Dios mío, de nuevo soy adolescente”.

Transcribo a continuación algunos de los momentos en que Perla puso en ridículo a Aldana. Años después, éste le contaba a un ocasional compañero de viaje la historia de Perla. Su interlocutor, un visitador de un ministerio, hombre viejo, proverbial, observó: “Su Perla, amigo, le dio vuelta y media”.

Dijo Perla:

— Díme que me amas, dímelo de muchas maneras.

— Te amo al alba, al medio día, te amo toda noche, te amo a las tres de la madrugada...

Llámame nuevamente y dime cosas lindas... Eres lo más importante en mi vida, la mujer más bella que he conocido, la razón de mi existencia.

El estado de ánimo de Diego Aldana durante estos delirios era de desconcierto. Una zona ajena a él, olvidada, extraña, decía estas cosas. Un frío, doloroso, hueco, se formaba entre la mujer, su conciencia y su voz. Aldana intuía que Perla lo desdeñaba. No era consciente de su sentido del ridículo; sus palabras eran externas a su interioridad.

—Dime que me desees; explícame por qué me desees...

— Quiero hacer el amor contigo porque veo tu cuerpo y tu cuerpo...

El momento más glorioso de Perla y el Diego de estas literarias sesiones de manoseo verbal fue así:

— Buenas noches mi amor, pensé en ti todo el día...

— Estoy furiosa..., tengo que decirte algo... Carlos la va a tener conmigo. No lo vuelvo a mirar.

Cómo te parece? Le dio la plata de la prima a la hermana..., etc. ... etc. ...

Se había distraído. Pero como una ráfaga lo fulminó la verdad. No era la voz de Perla. Era telepatía. Fue inundado por media docena de ideas, de respuestas, de soluciones...

Desdichadamente el teléfono de Diego se descompuso, o hubo un paro en los servicios públicos. Tuvo, pues, el paciente Aldana que salir todas las tardes, todas las noches a Perla (la había ganado una pasión insana) al teléfono público. Prefería como puede suponerse, los lugares discretos (cafeterías, restaurantes, galerías, zaguanes, escaleras, *halls* (le hoteles, estaciones, etc.). Adquirió así una experiencia notoria. Por ejemplo: comió muchos días en *El Barlovento*, un restaurante especializado en bistés, porque había allí en un solitario rincón de la administración, un discreto aparato... Se habituó a paladear largos, razonados tragos, en la barra del *Montecarlo* mientras cumplía la cuota telefónica de la noche. En un largo zaguán que llevaba al patio central de la Universidad de San Bartolomé conversó muchas veces con Perla. Fue allí donde encontró el piropo más memorable, el más inspirado: "Perla no hay nadie como tu..."

En *El trigo maduro*, contertulio (le intelectuales, conoció una noche a una mujer de origen nórdico; Gray era el nombre de esa solitaria que fumaba en una larga boquilla cigarrillos rubios y que había sido amante, le dijo, del mayor vate del país. La invitó a un aguardiente y sugirió que fueran a su apartamento. La mujer rehusó. Era una suerte de sabia, de experimentada bohemia, que no visitaba ya los lugares preferido.

VI

En todas las etapas de la vida, el hombre y la mujer razonan. El niño, el adolescente, la mujer madura como el hombre maduro reflexionan sobre el amor, sobre la muerte, sobre Dios, etc. ... La filosofía, la psicología, la historia, la literatura, la teorización sobre la vida cotidiana, nos han acostumbrado a pensar que el hombre razona después de la treintena.

“La juventud tiene la fuerza, la vejez la sabiduría”, dijo uno de los siete sabios griegos. El padre de Perla solía formular esa sabiduría de Bías de esta manera: “El joven por la fuerza y el viejo por la vaquia

El lector, el autor de esta crónica, pueden suponer que los protagonistas no realizan este condicionamiento pues, piensa mucha gente, muchos doctos, la reflexión no es el fuerte latinoamericano.

La pregunta *subyacente* en el párrafo anterior es esta: ¿trataban Diego y Perla de encontrar las razones de su corazón? La respuesta no importa. Todos sabemos que Perla y Diego, como casi todos los amantes, buscan encarnar el uno en el otro. Si soñar nos estuviera permitido hoy diríamos: Perla quería asociarse, corresponder —como unidad extrema, este es el sueño— a Diego Aldana.

Una de las manifestaciones de esa necesidad de objetivación se expresa en el deseo elemental de Diego, de Perla, de saber todo lo que concierne al ser amado. Pueril parlamento de Diego:

— Me gustaría saber dónde vives.

Perla buscó un pretexto. Perla inventó la tarde, la hora, la justificación y se ocupó de los pormenores.

Pero, ¿quién era la mujer que esa tarde acompañaba a Perla?

—Matilde, mi prima—dijo Perla.

Rubia, zarca, armonía y vivacidad en el cuerpo; pequeña, rápida, ágil; un tono de voz encantador (el término medio entre el grave y el alto con algo pueril y almibarado). Dijo Matilde:

— Perla te describió menos tímido.

Acaso había observado la inquietud de Aldana. Esperaba este la explicación de Perla, pues no le había dicho que su prima estaría con ella, reflexiono. Perla le hizo una mirada cómplice que ella utilizaba a Matilde.

— ¿Qué quieres tomar?

Fue una de las tardes importantes en la vida de Perla. Inútil explicar que la ambigüedad cesó, cesaron la burla y el juego equívoco.

Lo hizo para vengarse. Lo hizo por rencor. Lo hizo porque amaba imperfectamente. Porque padecía cautiverio, violencia. Como todos los maridos colombianos, el de Perla tenía doble moral, etcétera, etcétera. La invitación a visitarla en su apartamento era una reacción, inconsciente, elemental al condicionamiento de hembra, a la opresión del machismo y a su propia, íntima, opresión... (Nota: el lector dispensará este catecismo).

De lo que Aldana ansioso, torpe al comienzo y achispado al final, vio esa tarde, (Perla quiso mostrarle el apartamento) le impresionó la cama descomunal.

Otra cosa observó asombrado: en un cuarto próximo a la alcoba conyugal, Perla había dispuesto su tocador. Un pequeño — cuco — asiento, un espejo de casi dos metros; un

aparato de madera — mesa y cajones — repleto de frascos de lociones, de tubitos de labial, de potes de cremas, de cajas de polvos, artículos líquidos, semilíquidos, húmedos, viscosos; olores artificiales que imitaban lo natural; sabores, colores — profusión del rosa, del encarnado, del carmesí, el blanco de cremas, imparcial, casto. Aldana se preguntó si el lugar sería secreto. Grato, muy grato imaginar a Perla. ¡Qué delicia imaginarla en esos quehaceres íntimos! Carne obediente al tacto, carné olorosa, carne húmeda, qué agradable, qué adorable entonces Perla. “Él conoce todos sus secretos”, pensó en silenciosa autotortura, en doliente certidumbre Aldana.

Hubiera podido pensar, Aldana queremos decir, que las mujeres hacen de su cuerpo un ideal, un artificio; del otro lado de lo físico elaboran una imagen que corresponde a la enajenación de lo natural. Nadie se lo diría pero Perla consentía en las inauténticas perversiones de su sexo: en ese reducido recinto ideaba su estrategia de hembra, allí manipulaba su cuerpo para perturbar el corazón del hombre. En 1987, la burocracia, la incuria del tiempo, la mudanza de lo más querido, lo habían aclimatado en la soledad y en una incipiente reflexión sobre la vida y el amor, Diego Aldana oyó, de boca de una Bertha bogotana: “No hay nadie como la mujer”.

Detrás del sofá en que se sentaron Perla y Matilde había un anaquel con chucherías de uso y algunos libros. Por desconcierto, inseguro, Diego Aldana curioseó los libros: una enciclopedia en cuatro volúmenes de una casa española y un libro que, descuidado abrió: su título: *Los Evangelios Apócrifos de Cristo*. La página con la cual dio era la 151. Leyó: “Porque el Señor, interrogado por alguien sobre el tiempo de la venida de su reino, dijo: cuando los dos sean uno y lo de afuera como lo de adentro y el hombre y la mujer, ni hombre ni mujer”.

VII

En 1989, al crepúsculo (la hora en que las cosas brillan más), Diego Aldana se encontró evocando este recuerdo de adolescencia, extraña o explicable-mente reprimido: una niña lo mira con amor y sin esperanza. No tienen, Diego y ella, más de doce años. La ha soñado, ha divagado. Unos días más tarde, al ocaso del día, — llueve — Diego ve la niña ejecutando algún oficio en un caedizo próximo a su casa, ve la lluvia — cae un rayo y la mata.

Para alejar ese pasado buscó en un cajón del closet, sus recuerdos de amor... Retratos, cartas, acrósticos, regalos, un libro (*Gog*), etcétera. Del retrato de Idalía, una agarena empática, recordó el espléndido talle. Lo que evidentemente lo conmovía esa doliente tarde — porque le devolvía fracasos y un sabor tal vez irreductible, el sabor violento de la felicidad o de la plenitud — era esta carta de Perla, que Diego leyó apresuradamente primero con sentimiento de culpa, luego, dos o tres veces con más atención, curioseando pormenores y reconstruyendo una situación total:

Diego: Hoy he descubierto que eres el hombre de mi vida. Tengo que verte. Llámame tan pronto recibas esta carta. No puedo esperar más. Llámame esta tarde o mañana. Yo estaré pendiente del teléfono. La distancia y el olvido me hacen comprender que es imposible vivir sin ti.

Pensándote, Perla.

Aldana se distrajo, después, en la curiosa firma de Perla. Entendió ahora algo que había sospechado vagamente durante los meses que estuvieron reunidos; había entre la mujer que disponía estos trazos menudos, delgados, precisos (en esto consistía su sospecha; Diego intentó un rudimentario estudio grafológico de Perla pero lo detuvo, lo paralizó, esta premonición: ocupación de marica) y la mujer real.

Pero dejemos la indagación... ¿Por qué Perla que era parca en efusiones escritas, orales o físicas concedía esta ventaja, una prueba evidente en su contra?

Aldana conocía bien (o llegó a conocer bien) las reacciones de Perla. Tenía, pues, la respuesta. La cosa sucedió así: Carlos, el marido, se va de copas, después de salir del trabajo, con algunos compañeros. A las diez de la noche, a media noche, Perla se deja ganar por la impaciencia, Perla es linda y muy celosa, Perla está iracunda. Sospecha que su marido está bebiendo con alguna amiga ocasional, que se ha ido de putas. La travesía de la noche es larga, es fastidiosa. Carlos no aparece. Al amanecer, profundamente herida, Perla escribe la carta a Diego Aldana. Lo hace por rencor, para vengar una desconsideración que para ella — ya se dijo que se sabía una hermosa criatura — es inadmisibile. Carlos regresa. Discuten. Aquél hace una invitación a comer, a pasear, al cine; un regalo. Perla está llagada: celos, apego al marido, arrepentimiento por la carta a Aldana. El dolor la vuelve resignada, acepta que el matrimonio es su vulnerabilidad.

En resumen: el lunes — Aldana lee la carta el domingo en la noche—, le ha recogido en su apartado de correos, ajeno a la situación emotiva de Perla (ésta esperaba que Diego recogiera la carta el mismo sábado para que su venganza fuera real, perfecta, física. “Por qué no me llamaste... estuve todo el sábado sola”, se lamentaba ella aún vengadora) ésta le cuenta a su amante, inescrupulosa e impúdicamente, la razón por la cual le ha escrito.

VIII

—Tengo salón de belleza a las tres —dijo Perla Aldana había sugerido, un momento antes, una reunión al atardecer.

— Yo podría acompañarte.

¿No te aburrirás?

—No, no; tú eres mi alegría. —No supo Diego de dónde sacó este consuelo.

— Voy a estar horrorosa.

— Jamás te he dicho que cada mañana, al despertar, pienso: Perla es perfecta.

— ¿A las dos y media entonces?

Aldana se sentó en un sillón. Distraído estuvo cinco o diez minutos mirando el cuadro colgado al frente: tres mujeres, tres cuerpos..., cubiertos de largos tules, mirando a lo alto, al cielo como si soñaran o presintieran un vagoroso paraíso. “Tiene los mismos ojos de Sofía Loren”, habló en espíritu; se había concentrado en el ángel (otras palabras mejores habrá) menos próximo; el artista, para paliar el lugar discreto de la figura, había intensificado el tamaño, el color y la luz de los ojos. Fue justamente ahí, mientras soliloquiaba, que Diego recuperó la conciencia. No había estado observando el cuadro, reflexionó casi jubiloso; pensaba en Perla, en su cabello. La imagen nítida del conjunto usurpó su mente o su imaginación: el color adorable, las estudiadas líneas, los ondulantes movimientos

“ondeantes”, paladeó Aldana) flanqueando el rostro mientras Perla caminaba, el aroma — elemental, artificial, minuciosamente elaborado en ocasiones —, el sabor (mientras Perla miraba por la ventana, una tarde, en una cafetería, Aldana subrepticamente, había tenido un mechón en sus labios, en su lengua), el movimiento de la mano de Perla — ¿algo muy femenino?— mientras restauraba los efectos del viento en la calle, el juego, la cadencia y la armonía que se establecían entre el cuerpo, entre la espalda, las caderas, las pantorrillas... Infinitamente, Diego Aldana soñó ese equilibrio, esa belleza por la que sufría.

¿Por qué tenía Perla como casi todas las mujeres, como muchas mujeres urbanas, un cuidado excesivo de su cuerpo? ¿Qué es lo que hace que las mujeres se ocupen de los labios, de los ojos, del cabello, de los senos, de las vellosidades, de la piel, de la gordura? ¿Es el cuerpo, esencialmente el cuerpo, lo que siente el ser humano? ¿Si nos faltara el cuerpo, sentiríamos placer, conoceríamos el dolor? ¿Cómo, cuándo y por qué se perturbó la relación entre cabeza y corazón? Desacostumbradamente ha visto nuestro tiempo aumentar el prestigio de los sentidos; no es esta una edad hedonista; hay, sin embargo, ansiedad orgásmica. “El hombre de hoy vive dentro de la vagina”, escribió Rudesindo Duran..... Pero este palique es intelectual...,

—Andy me peina desde que me case.

—Perla había parqueado. Caminaban lentamente hacia un edificio de diez plantas. La peluquería estaba en un interior, en el piso bajo.

— Estás, seguramente, enamorada de él.

Pendejo. (Perla observó la ansiedad habitual de Aldana).

— Te espero en *La Alondra*.

— Bueno. (Beso).

—

Es típico del hombre de cierta edad el cinismo. Podría pensarse que la situación de Diego Aldana era el caldo de cultivo para la llegada de esa edad. Los chinos, un pueblo muy práctico, suelen decir: “Después de los cuarenta todo hombre es un sinvergüenza”. Aldana era joven. Su reacción, al entrar en *La Alondra*, le hubiera parecido a cualquiera, la del cínico típico...

Lo que se desea contar es esto: Diego Aldana entró a *La Alondra* acongojado. Por negligencia, por abandono, se sentó a una mesa donde bebía café y comía una empanada un hombre viejo. Aldana, que siempre se había sentido un exquisito, que se creía aparte no estaba dándole importancia a sus escrúpulos. Diego se estaba abandonando por congoja, por desencanto, por secreta desilusión.

El mismo sentimiento lo llevó a iniciar una despreocupada conversación con el hombre que comía y bebía lentamente.

El hombre le dijo (sin duda era un costeño: maneras, acento, pelo, tez, cultura, etc.):

Que era de Cartagena, que su padre había sido comerciante, que durante toda su vida (el padre) había importado de Europa toda clase de productos (telas, repuestos, licores, alimentos, ropa, perfumes, drogas, zapatos, tabaco, etc., etc.); que él (el hijo) había llegado

cuarenta años atrás a Bogotá (“Cartagena en esa época era una plaza muerta”); que en la casa paterna habían nacido cuatro varones y tres mujeres; que las tres mujeres eran monjas y se habían ido a España; que los hermanos siguieron la profesión del padre y se habían encargado del almacén a la muerte de aquél; que en Cartagena había un tipo de mujer peculiar: la mulata; que muchos hombres abandonaban la esposa blanca y se amancebaban con una negra; que sus cuatro hijos habían seguido la carrera militar y estaban muy bien; que sus hijas, dos, habían tenido que separarse del marido y vivían ahora con él; que el quería a sus dos nietos; que si iba a Cartagena (se refería a Diego) se alojara en una residencia, es decir, una casa de familia donde arriendan habitaciones y se da alimentación, pues un hotel de turismo costaba un dineral; que en el “Cartagena Hilton” una habitación valía esto y esto; que su padre había conocido a ese poeta, el Tuerto López (“¿No has leído “A mi ciudad nativa”?”); que aquél era muy bueno para el ron; que como todos los hombres, como todos los tipos de su generación, él había sido bebedor, putaño, etc.; que lo considerara su amigo...

En este punto, como sucede habitualmente en la taberna, Aldana y su interlocutor habían descubierto el comienzo de una inesperada amistad, acaso que se querían, que iba a ser un problema la cancelación de la cuenta porque cada uno iba a querer homenajear.

—Ezequiel Espinosa, un servidor —dijo el costeño.

—Diego Aldana, a su mandar.

—Su padre, descubrió Aldana, lo había contagiado, pues fórmula de el final de la cortesía, era del viejo...

IX

Leí hace algunos días: “Cada hombre tiene una profesión, pero todos ensayan la poesía”. En los fragmentos precedentes usted se ha identificado, ha execrado a Aldana. Aldana ha desperdiciado tres o cuatro meses. Perla, diría el inveterado maestro que se embosca en cada viejo, lo ha dejado con el lazo en las manos.

Diego —Perla merecía su alma— idea una *aldanada* última. Es secular, proverbial la sabiduría del hombre... Diego Aldana decide ser poeta. Acaso Nerval escribió que el amor transfigura, que el amor es epifanía.

Sin miedo, sin esperanza Diego se va a *Buchholz*. Más de dos veces no ha entrado a una librería. Sobre un butaco insuficiente está sentado un hombre gordísimo, un hombre de negro, un hombre de exquisita corbata inglesa; una carcajada pantagruélica asciende, cunde en el lugar.

— Busco poemas de amor, lo mejor.

Súbitamente el gordo reidor se transforma en dependiente, serenamente recupera la severidad:

— Ricardo — dijo — *Caligramas...*

Un alegre muchacho, justamente un paisa de rostro agareno, se agachó a buscar en un anaquel bajo.

—Lo mejor de estos años... dinamita, —dijo el gordo y entregó el libro a Aldana.
—Lo llevo (indecisión).

Quería Aldana tener un maestro. Disciplinadamente leyó durante tres días, durante cuatro noches los versos infrecuentes. Después encaró la blanca hoja, esperó la inspiración; ésta no llegaba. Un tres de junio o de septiembre lo visitó un ángel. Copio su laborioso trabajo de una noche:

Amé la sabia música de tu frente,
tu elemental secreto;
hoy te deseo: así es la vida.

Escritores fieles a la verdad, dejamos constancia — por desencanto, por descorazonamiento — en la inadmisibile ironía.

Diego Aldana dejó la vigilia del poeta... El camino más expedito consistía en copiar uno de los poemas del maestro. Eso hizo. Eligió el más directo, también el más simple. Doy el texto en la traducción de Aldana, en la traducción española:

Te amo mi pequeña Perla
Te amo mi querida estrella palpitante
Te amo cuerpo deliciosamente elástico
Te amo vulva que aprieta como un cascanueces
Te amo seno izquierdo rosado e insolente
Te amo seno derecho tiernamente coloreado
Te amo pezón derecho color de vino de aguja
Te amo pezón izquierdo semejante a las protuberancias de un ternero recién nacido
Os amo ninfas hipertrofiadas por tus caricias frecuentes
Os amo nalgas exquisitamente ágiles que se echan hacia atrás
Te amo ombligo parecido a una luna hueca y en sombras
Te amo vello claro como un bosque en invierno
Os amo axilas pilosas como un cisne naciente
Te amo curva de los hombros amablemente pura
Te amo muslo de perfil tan neto
como la columna de un templo
Os amo orejas dobladas como pequeñas joyas mejicanas.
Te amo cabellera bañada en la sangre de los amores
Os amo pies sabios pies reptantes
Os amo lomos cabalgadores, lomos potentes
Te amo talle que nunca ha conocido el corsé talle flexible
Te amo espalda maravillosamente hecha y que se ha curvado para mí
Te amo boca oh mis delicias oh mi néctar
Te amo mirada única mirada estrella
Os amo manos cuyo movimiento adoro
Te amo nariz singularmente aristocrática
Te amo andar ondulado y danzante
Oh pequeña Perla te amo te amo...

Acaso Aldana entendió que el poema de Apollinaire no hacía justicia a su pasión porque decidió añadir un soneto de Julio Flórez, que, según había oído, era el príncipe de los poetas colombianos. Las mujeres, sin embargo, son fieles a su más secreto *pathos*; Perla, que

sentía que el rompimiento llegaba, hizo las delicias de dos amigas: befante Perla comentó los hallazgos falaces de Diego, befante lo llamó “asno insensible”.

Cómo escribir “Aldana fracasó”... No sólo Diego ha sido derrotado; el autor ha sido derrotado, el lector ha sido derrotado... ¿El lector voraz de intimidades, esperaba reunirse con Aldana y Perla? ¿ Reunir a Aldana y a Perla? Este distraído final (el solitario yermo del crédulo) es previsible.

Dichosamente, estos son tiempos en que la vida, el amor, fluyen como los elementos: tenemos espontaneidad, sabiduría en el dar, naturalismo auténtico, nos dicen. Las mujeres inician ahora al hombre, las mujeres innovan. Diego y Perla se expresaban por la acción lenta, heredada, de los hombres y mujeres nacidos en los cuarenta.

Es evidente esto: la patria se nutre de su propia estofa. No forja una mujer ni real ni imaginaria, ni intuida ni posible — querible en el amor.

Confesar razones como éstas agrava la verdad. Intentar mejorar la acre miseria de la verdad popular es baladí, pero un oriental escribió que “la falsa vergüenza de los tontos les hace ocultar sus llagas no curadas”...

XI

Los poetas formulan una identidad esencial: la de sueño y poesía. Me gustaría responder esto: ¿son sinónimos los verbos soñar y amar?

A Perla esa tarde la ganó la *angoisse* de los mal amados. Fue a cambiar de aire con una amiga. Su amiga dijo que había llegado una provisión de té de jazmín, de té de jazmín *chino*, que se lo habían recomendado mucho, que ella había comprado cajitas, que le iba a cocer una taza, que el *chino* era el mejor té, que en la literatura inserta en las cajitas había leído sobre el arte *chino* del cultivo del té, que se iba a llevar una sorpresa. Huésped sobrio, Perla paladeó la bebida; concluyó que el aroma era imponderable. Bebió dos tazas más.

Muchos años después, Diego Aldana soñó: una mujer sin nombre — enfrentaba Diego un grueso bloqueo mental plomo oscuro al intento de hacerla visible, de alejarla del túnel del sueño — paralela y encendida para el acto de carne. Al tomarla se oyó una voz, susurra el viento o hay ruido de un haz de llaves. Aldana retorna del secreto pasado, pero divaga en el amor de Perla, en su querida imagen...

No quiero abandonarte sin preguntarte algo: ¿a quién privilegia la verdad, al sueño o a la vigilia?

Bogotá, febrero, marzo, abril de 1984; enero de 1986.

RESEÑAS

GONZALO CATAÑO,

EDUCACIÓN Y ESTRUCTURA SOCIAL: ENSAYOS DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.* (BOGOTÁ, PLAZA & JANÉS, 1989), 241 PÁGS.

Educación y estructura social consta de una pequeña introducción y cinco capítulos que enfocan diferentes aspectos del desarrollo de la educación en Colombia. El primer capítulo presenta los resultados de un estudio de 1971 sobre las escuelas del Departamento de Boyacá. Después de describir las condiciones sociodemográficas de las áreas rurales del Departamento, el autor ofrece una descripción estadística de las escuelas, los estudiantes y los maestros de ese Departamento. El capítulo segundo discute las relaciones entre educación y clase social; aludiendo al contexto colombiano, el autor trata los temas de la estratificación y la educación, la estratificación dentro del sistema educativo y la educación y la movilidad social. El capítulo tercero discute las relaciones entre el desarrollo de la industria caficultora colombiana y la educación rural. Polemizando con una investigación anterior,

Cataño concluye que la expansión de la educación rural antecedió al desarrollo de la industria del café.

El capítulo cuarto describe la educación de postgrado, especialmente en el área de la educación. Aquí el autor hace un recuento de los programas de postgrado en educación del país y se extiende en el programa de “Investigación Socioeducativa”. El capítulo quinto concluye el libro con una descripción y discusión de la investigación en sociología de la educación en Colombia. Cataño presenta los comienzos de los intereses de la investigación sociológica en la universidad colombiana con el estudio de los movimientos estudiantiles radicales de los años sesenta.

A través de toda la obra, Cataño subraya la importancia de enfocar los problemas de la educación y de la investigación educativa desde una perspectiva estructural. Una influencia estructuralista de tipo durkheimiano está presente en la mayor parte de los capítulos del libro. Sin embargo, exceptuando el primer capítulo, Cataño no se ocupa directamente de los asuntos concernientes a la relación entre educación y estructura social.

En general, *Educación y estructura social* es un ensayo — a veces de tipo bibliográfico — sobre los problemas de la educación y de la investigación educativa en Colombia. Es un trabajo especialmente valioso para los científicos sociales interesados en conocer la educación rural colombiana y el estatus de la investigación educativa en el país.

NÉSTOR P. RODRÍGUEZ
University of Houston

* Tomado de *Contemporary Sociology, An international journal Journal of Reviews*, vol. 20, num. 2, marzo de 1991, pág. 221. Traducido por Inés E. Castaño.

MOMENTO POPULISTA

GOODWYN LAURENCE, *The Populist Moment, a short history of the Agrarian Revolt in America*. Oxford University Press, 1978.

Esta obra es una nueva interpretación del movimiento populista que conmovió a la nación estadounidense durante la segunda mitad del siglo XIX (1870-1896). Este **MOMENTO POPULISTA** es considerado por el profesor Goodwyn como: “el más amplio e intenso movimiento democrático de masas en la historia americana”. El autor hace énfasis en el verdadero sentido de las ideas de democracia y libertad, cuando ellas se confrontan con los valores que el autor llama “la cultura heredada del mundo occidental”.

El movimiento populista tuvo su origen en las circunstancias sociales de la segunda mitad del siglo XIX caracterizado por el triunfo de la revolución industrial que prepara a los Estados Unidos para un período de expansión imperial; este período que considero excepcional para la vida económica y sobre todo para la industria norteamericana, se convirtió en una época de grandes trastornos económicos y sociales, de baja de precios y opresión de los campesinos por parte de los monopolios.

Los granjeros experimentaron una situación difícil: perdieron el control sobre los precios de los productos agrarios; trigo, algodón, tabaco, maíz; pagaron altos precios por las semillas, los fertilizantes y la maquinaria agrícola, indispensables en un país que avanzaba hacia la mecanización general y perdieron sus tierras aplastados por el sistema de hipotecas y embargo de semillas. La formación de imperios en manos de intereses privados no podía dejar indiferentes a los campesinos y a los trabajadores; se inició una época de protestas, fundamentalmente campesinas que fueron articulándose en una corriente de agitación que culminó en la revuelta populista.

El descontento se generalizó en las dos grandes regiones agrícolas del Sur y el Oeste de los Estados Unidos y se expresa de tres momentos:

1869-1875: Los granjeros nacidos en el Valle Medio del Misisipi, lucharon contra los monopolios mediante la creación de cooperativas y la promulgación de una legislación contra los abusos; construyeron silos mediante régimen de propiedad cooperativa, como en el Estado de Iowa (30 silos); esta experiencia en el terreno cooperativo permitió a los campesinos disminuir el valor de los víveres y vender sus productos; pero también el trabajo cooperativo se convirtió en el medio eficaz a través del cual numerosos granjeros del Sur y del Oeste desarrollaron métodos democráticos de trabajo político.

1878-1883: Los Green-backers, partidarios de la inflación y del control estatal sobre el sistema monetario, defensores de la acuñación de moneda de plata; los Estados del Oeste eran ricos en minas de plata y esa acuñación permitía una ligera inflación favorable a los campesinos.

1880: Las Alianzas de campesinos en el Sur, Norte y Oeste, fueron muy destacadas, en especial las alianzas de Kansas y Texas que agrupaban a miles de afiliados. Estas alianzas

demandaron precios más elevados mediante el recurso de la inflación; también por la acuñación de moneda de plata; abogaron por el control estatal de los medios de transporte y comunicación y fueron hostiles al proteccionismo aduanero y a los bancos nacionales. Las Alianzas se extendieron por la mayoría de los Estados; su capacidad organizativa se debió a la importancia que le concedieron a la acción política.

Charles Macune, que procedía del movimiento de los Green-backers, elaboró con los radicales la declaración política de la Alianza Nacional, dada a conocer en 1889 y conocida como Plataforma de St. Louis. Los Knights of Labor, organización de trabajadores agrícolas y urbanos, se solidariza con la declaración política de las Alianzas. Charles Macune, señaló más adelante cómo el movimiento debía avanzar desde una eficiente política agrícola y de organización cooperativa, hasta la consolidación de una fuerza que obligara a las autoridades a aceptar cambios en las reglamentaciones que rigieran las relaciones entre diferentes sectores ciudadanos; reclamó el plan de subtesorerías en virtud del cual el gobierno federal debía conceder préstamos a los agricultores en circunstancias garantizadas por la comercialización de los productos: el énfasis en las subtesorerías fue un reconocimiento de la situación de los granjeros ante la política financiera predominante. Los granjeros percibieron la concentración del capital como una amenaza a los derechos individuales y al gobierno popular; estas consideraciones los condujeron hacia un imperativo democrático: para oponerse al de participación para los sindicatos, y la redistribución para la inmigración. Estos postulados atrajeron a algunos trabajadores de las zonas industriales y a muchos agricultores, en un período de huelga en las Acerías de Carnegie en Homestead (Pensilvania) y en las minas de plata de Coer d'Alene (Idaho). Es la época del esplendor populista: James Baird Weaver obtiene más de un millón de votos; los populistas envían al congreso a cinco senadores y a diez representantes, y tres populistas fueron elegidos gobernadores en Colorado, Kansas y Dakota del Norte. Mary Elizabeth Hease surge como dirigente de Kansas; ella dama por dinero, tierra y transporte.

El profesor Goodwyn, hace énfasis en cómo el trabajo cooperativo les había permitido construir sus propios métodos de organización ideológica y política y defenderse así de los símbolos de la cultura prevaleciente; el obrero de las ciudades en cambio no tenía el mismo grado de información política.

Las elecciones presidenciales de 1896, eran una prueba importante para la consolidación o no consolidación del tercer partido. Desde 1860 no se había establecido una diferencia radical programática de los partidos. El partido Republicano de los hombres de negocios proclamó como candidato a MacKinley.

Los populistas por su parte no eligieron un candidato propio y aceptaron ir a las elecciones en alianza con los demócratas. Este partido elige como candidato a W. J. Bryan hombre del Oeste, gran orador, que propugnó como los populistas, por la libre acuñación de la plata pero los populistas defendían puntos de reforma social que el partido demócrata no acogió. Bryan obtuvo 6.492.000 votos de los estados agrícolas del Sur y el Oeste; MacKinley obtuvo 7.102.000 votos de los Estados del Este industrial y comercial. Bryan no ganó en ninguno de los Estados industriales: los trabajadores de las ciudades no acogieron el programa democrático, ni la promesa de la libre acuñación de la plata.

El populismo al participar en las elecciones en alianza con el partido Demócrata dejó de ser una fuerza activa dentro de la política americana; sacrificó su independencia y no logró

modificar el sistema político vigente. La elección de MacKinley debilitó el movimiento populista que se había constituido en una fuerza democrática de amplias repercusiones para la vida política y económica del país. Su programa fue más tarde acogido por una corriente denominada Progresista.

La campaña presidencial de 1896 fue marcada con un profundo sentimiento nacionalista. El slogan blanco, protestante, Yankee, tuvo un profundo significado: los valores culturales defendidos por los hombres de negocios fueron reafirmados. Terminaba así el más significativo esfuerzo de alteración estructural de las formas sociales vigentes. Desde la derrota populista han permanecido in cuestionadas las formas de expresión política norteamericanas.

El profesor Goodwyn se pregunta, si acaso las alternativas socialistas y liberales fueron sustantivas o si por el contrario fueron culturalmente aisladas, ubicándose fuera de la amplia corriente del diálogo político.

CONSIDERACIONES

La obra del profesor Goodwyn es un aporte decisivo para una nueva interpretación del movimiento de reformas populares que se inicia con los granjeros del Oeste en corrientes sucesivas. El Populismo fue un movimiento político que agrupó a granjeros y a obreros amenazados por las transformaciones industriales. Su organización fue una respuesta política y social al proceso de industrialización.

La organización de las Alianzas merece gran atención por parte del autor; las considera una etapa definitiva en el desarrollo político; sus demandas sintetizadas en el programa de OMAHA, fueron tenidas en cuenta muy tarde, durante, los gobiernos de Wilson y F. D. Roosevelt.

La revuelta agraria fue algo más que una experiencia durante el siglo XIX; fue una demostración de organización y desarrollo político y cultural de la población trabajadora agrícola e industrial que quiso así desafiar los valores culturales dominantes.

“Los movimientos insurgentes no son producto de los duros tiempos, ellos son el producto de una cultura de la insurgencia. Los duros tiempos desmoralizan a la gente... la cultura de la insurgencia ofrece esperanzas. De ahí que los movimientos políticos son posibles especialmente si los tiempos son duros”.

**Traducción de
MERCEDÉS GONZÁLEZ LANZA**

ELEMENTOS PARA UN BALANCE*

DARÍO BETANCOURT E. (Profesor, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá).
MARTA LUZ GARCÍA B. (Investigadora social).

Se puede decir que en la historia colombiana del siglo XX han acontecido tres grandes períodos de violencia, sobre los cuales se ha producido una abundante y variada literatura. Ellos son la violencia de los cincuenta (1945-1965), la violencia guerrillera y el primer proceso de paz (1970 -1986), y la violencia de la mafia de la cocaína (1975-1991).

Guardando las proporciones, unas y otras violencias han presentado algunas similitudes en los diferentes tipos de literaturas que de variadas maneras las han abordado. Para la violencia de los cincuenta, Gonzalo Sánchez ha clasificado tres tipos de literatura:

1. Literatura apologética.

Es la producción más abundante pero a la vez la más pobre en contenido analítico; sus escritos hacen referencia a los elementos básicos de las representaciones de las élites o de las instituciones asociadas a ellas, como el Ejército, la Policía y la Iglesia.

2. Literatura testimonial.

Consistente en relatos de los protagonistas o víctimas de los acontecimientos de una región específica, cubre períodos muy cortos de tres o cuatro años.

3. Nueva literatura.

Con criterio tanto analítico como académico, en ella se abordan diferentes aspectos del fenómeno de la violencia, buscando explicación a los de tipo social, económico y político que le son característicos⁴⁸.

Para la violencia guerrillera, específicamente para el proceso de paz iniciado durante el gobierno de Belisario Betancur, Ricardo Peñaranda clasifica cuatro tipos de trabajo:

1. Los que se ocupan del surgimiento y desarrollo de los distintos grupos guerrilleros.

* El presente artículo forma parte de una investigación más completa que en la actualidad se adelanta sobre la *Historia de la mafia colombiana*, y que ha contado con el apoyo financiero del CINEP y de COLCIENCIAS, éste último a través del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia.

⁴⁸ **SANCHEZ, GONZALO**, *Los estudios sobre la violencia. Balance y perspectivas*. En: **SANCHEZ, GONZALO y PEÑARANDA, RICARDO**. *Compiladores. Pasado y presente de la Violencia en Colombia*. CEREC, Bogotá, 1986.

Para profundizar en el balance, pueden consultarse también:

CAMACHO G., ÁLVARO, *El ayer y el hoy de la violencia en Colombia: Continuidades y discontinuidades*. **Revista Análisis Político**, núm. 12, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1991.

SILVA, FAVIO, *La historia de la novela o la novela de la historia*. En: *Revista Uroboros*, núm. 2, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1987.

ESCOBAR, AUGUSTO, *Vida y obra de Arturo Echeverri Mejía: escritor de novelas sobre la violencia*. En revista *Divulgación Cultural*, núm. 2, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1990.

2. Los que recogen la opinión de diversas personalidades del gobierno y del sector privado acerca del proceso de paz que se estaba desarrollando en el momento.

3. Los que centran su atención en algún hecho considerado relevante dentro del proceso de paz.

4. Los que constituyen investigaciones serias publicadas durante el mismo período y que versan sobre el tema, o en general sobre la violencia; aunque prometían acercarse a la realidad mediante la combinación de un trabajo testimonial con uno analítico⁴⁹ si se les compara con las anteriores, tuvieron escasa difusión.

ESCRITOS SOBRE EL “NARCOTRÁFICO”

Para los textos y trabajos producidos en torno a la marihuana, la coca, la cocaína, la comercialización de “drogas” y las mafias, proponemos la agrupación de dichos escritos en cuatro bloques:

1. Noticias o comentarios periodísticos

Contenidos en diarios, semanarios y revistas periódicas, pueden a su vez ser de tres tipos:

1.1. Crónicas cotidianas sobre aspectos particulares del consumo de marihuana, cocaína, o variaciones de éstas (bazuco, etc.), acerca del comercio de las mismas, de las incautaciones, de las exportaciones, de la drogadicción, etc.

Este tipo de escritos comienza a ser muy notorio hacia 1970, y de ellos se tienen algunos artículos serios pero que poseen juicios moralistas y apreciaciones contradictorias y desinformantes, pues no establecen diferenciación alguna entre “drogas”, y hacen énfasis en el drogadicto enfermo y delincuente, en especial cuando se hace referencia a sectores medios. Para la elaboración de estas “crónicas cotidianas” se ha contado con la asesoría de psicólogos, médicos y otros funcionarios de salud pública.

Un ejemplo de este tipo de trabajos lo constituye la publicación aparecida el 5 de julio de 1971 en el diario *El Tiempo* bajo el título “Dramático relato de diez narcómanos anónimos”, en la que diferentes muchachos en lo que parece ser una terapia de grupo⁵⁰ cuentan la manera como “cayeron” en el vicio.

1.2. Artículos más serios sobre “drogas”, que combinan información con análisis, de Samper P., Daniel “La droga” en *El Tiempo*, marzo 22, 1972; Socarrás, Francisco. “A propósito de la drogadicción”, en *El Tiempo*, mayo 18, 1973⁵¹.

⁴⁹ PEÑARANDA, RICARDO, *Testimonios sin análisis*. La literatura del proceso de paz. En revista *Gazeta*, núm. 1, Bogotá, 1989.

⁵⁰ Diarios: *El Tiempo*, Bogotá, julio 5, 1971. *El Tiempo*, Bogotá, febrero 4, 1972. *El Tiempo*, Bogotá, marzo 22, 1972.

⁵¹ Diario *El Tiempo*, Bogotá, mayo 18, 1973.

A partir de la publicación del artículo “Cifras sobre uso de drogas por escolares” que hizo *El Espectador* en marzo 9 de 1976, en el que se revelan cifras del uso de drogas por la población infantil de las principales ciudades del país y se reproducen algunas conclusiones del Primer Seminario Nacional sobre los medios de comunicación y el problema de las drogas (celebrado en Sochagota)⁵², los artículos periodísticos se centran en el debate impulsado por la ANIF en torno a la legalización de la marihuana, y en la llamada “bonanza marimbera” la represión y las fumigaciones⁵³

1.3. Los *dossiers* sobre “narcotráfico”.

De amplia difusión en los diarios de circulación nacional muchos de ellos presentan la visión estadounidense, o la de agencias norteamericanas como la DEA, sobre el fenómeno de la cocaína.

A partir de 1980-1982 se da, por un lado, un creciente interés por divulgar el auge del consumo interno de marihuana, cocaína y bazuco, lo mismo que de denunciar la cada vez mayor utilización de Colombia como puente para el procesamiento de la metacualona traída de Alemania y la producción del rorer, jumbo o mandrax en laboratorios colombianos bajo la forma de presentación de pastillas, que, a decir de algunos, precedió al auge del refinamiento de cocaína⁵⁴.

De otro lado, un incremento en el número de artículos periodísticos con un tono cada vez más represivo en el que sin lugar a dudas se advierte el lenguaje del discurso económico-político de la era Reagan. Abundan las reproducciones de artículos de revistas norteamericanas como *Newsweek* y *Time*, empiezan a circular los llamados *dossiers* sobre “las drogas” o “el narcotráfico” que no son otra cosa que copias de artículos de prensa o de escritos de agencias estatales norteamericanas que versan sobre los “carteles”, los “narcotraficantes”, las rutas de la cocaína, y a manera de ilustración anexan gráficas y mapas. Estos *dossiers* en los que el énfasis se hace en los cultivos de coca, en la producción y comercialización de cocaína, y no en su consumo, son los que de una manera u otra crean una corriente de opinión y una alta desinformación en relación con dichos productos.

El artículo “Los carteles de la droga. Rutas del cartel de la cocaína” publicado por *El Tiempo* en los días 17 y 18 de febrero de 1987, reproducción de un informe del *Miami Herald*⁵⁵, ejemplifican exactamente los *dossiers*.

⁵² Diario *El Espectador*, Bogotá, marzo 9, 1976.

En este escrito se resumen los resultados producidos por una encuesta efectuada a mil personas que en forma diaria o semanal utilizan psicoactivos. Los datos sobre consumo arrojados, son: 170 hombres y 40 mujeres, en Medellín; 45 hombres y 40 mujeres, en Bogotá; 60 hombres y 40 mujeres, en Barranquilla; 45 hombres y 30 mujeres, en Bucaramanga.

⁵³ Las noticias de diarios y revistas publicadas entre 1974 y 1984 tuvieron como eje, la marihuana.

Diarios: *El Tiempo*, Bogotá, abril 2, 1974. *El Tiempo*, Bogotá, febrero 12, 1979. *El Espectador*, Bogotá, marzo 21, 1981. *El Siglo*, Bogotá, junio 12, 1981. Revista *Cromos*, Bogotá, junio 21, 1981.

⁵⁴ La producción de cocaína se mantuvo oculta mientras se generalizaba el debate en torno a la marihuana y se extendía la producción de las llamadas Mandrax.

Diarios: *La Patria*, Manizales, mayo 6, 1984. *El Espectador*, Bogotá, junio 3, 1984. *El Tiempo*, Bogotá, septiembre 26, 1981. Revista *Cromos*, Bogotá, junio 21, 1981.

⁵⁵ Ver *The Washington Post*, junio 21, 1988. ¿Legalizar las drogas? Ni ahora ni nunca. Ver también revistas *Fortune*, *Newsweek*, *The New York Times*, *Cambio 16* y *Sum ma*.

“Los desafíos de las mafias” uno de los más tempranos ensayos que fuera escrito por el extinto Luis Carlos Galán S. y que publicara la Revista *Nueva Frontera*, número 101, de octubre 7-13 de 1976, denuncia la muerte de un valiente funcionario público que investigaba unos peculados en Barranquilla, y plantea que “Colombia está en poder de tres mafias básicamente, que han logrado colocar a sus representantes en las altas esferas del gobierno y el congreso”. Dichas mafias, según Galán Sarmiento, son: la del tráfico de drogas, la del contrabando y la del negocio ilegal de esmeraldas”⁵⁶.

Posteriormente, hacia 1981, la revista *Cromos*, de junio 21 dedica un completo artículo a la producción de rorer o jumbo; y la revista *Semana*, de julio 25 de 1983, incluye un estudio serio sobre el consumo de bazuco. A partir de dicha fecha, ésta última se da a la tarea de incorporar dentro de sus publicaciones semanales, artículos relativos a los múltiples aspectos de “la droga”, “el narcotráfico”, las mafias, las masacres, los paramilitares, los sicarios, la violencia, etc., al mismo tiempo que revistas como *Hoy por Hoy*, *Consigna*, *Economía Colombiana*, *Análisis Político*, *Cien Días*, *Análisis*, etc., comienzan a presentar escritos de la misma naturaleza, y que los magazines dominicales de los principales periódicos del país dedican artículos en especial a “la droga” y al “narcotráfico”: “Lecturas Dominicales” de *El Tiempo*, por ejemplo, en mayo 29 de 1988 publica “Droga: ¿reprimir o legalizar?”; en junio 19 de 1988, “Democracia, violencia y pobreza... Desafíos para una democracia asediada”; en noviembre 6 de 1988, “Economías de Perú, Bolivia y Colombia. La adicción al Cocadólar”; en septiembre 17 de 1989, “¿Qué hacer con la droga?”; y en noviembre 12 de 1989, “Ofensiva contra el narcotráfico. ¿Cuál es la guerra?”⁵⁷.

2. Libros y folletos apologéticos o contestatarios.

De este tipo de escritos realizados por protagonistas o por personas muy ligadas a algún aspecto del fenómeno “narcotráfico”, ya como aliados, ya como contradictores, tal vez el más representativo es “Un narco se confiesa y acusa”, anónimo publicado en 1989 y construido con base en montajes de prensa y revistas. En este texto se hace una defensa de los “traficantes”, se ataca a los norteamericanos y se muestra el impacto de sus propias mafias, se defiende la no extradición, se atacan las políticas adoptadas por el gobierno de Barco contra los grupos mafiosos, y se defiende el diálogo con la mafia.

Otros trabajos en la misma línea son:

“Con las manos atadas” publicado en 1989, el autor del texto es Armando Valenzuela Ruiz, uno de los fundadores e ideólogos de MORENA (Movimiento de Restauración Nacional), quien sustenta una defensa de las tesis de derecha y presenta el proyecto de convertir al Magdalena Medio en el territorio anticomunista de Colombia. En “Con las manos atadas”, el intento más serio por armar a la derecha de planteamientos ideológicos, se acusa a las FARC de ser uno de los mayores “carteles” de cocaína, se defiende la no extradición y los postulados anticomunistas de Gonzalo Rodríguez Gacha, y se reivindica un nacionalismo estrecho, el indigenismo y el mestizaje, en contra de los Estados Unidos.

⁵⁶ Los mejores escritos sobre la marihuana fueron publicados en revista *Alternativa*, Bogotá, núms. 122, junio de 1977; 135, octubre de 1977; 189, noviembre de 1978; 204, marzo de 1979; 210, mayo de 1979; 212, mayo de 1979; 233, octubre de 1979; 235, octubre de 1979.

⁵⁷ De esta clase de ensayos hay una serie de publicaciones en las principales revistas del país, tanto a nivel público como privado.

Se busca Pablo... Muerto. La guerra loca de Barco libro del escritor y cineasta Carlos Eduardo Uribe publicado en 1990, posee un carácter testimonial básicamente. En éste se relatan tanto las acciones y los “abusos” del Cuerpo Élite de la Policía Nacional durante los operativos de búsqueda de Pablo Escobar Gaviria, como las presiones y el arresto vividos por el propio autor, quien da el testimonio.

“Derrumbe del narcoimperio” y “Los carteles de la mafia”, publicaciones noveladas de José Raúl Bedoya fechadas 1990, también son fundamentalmente testimoniales. En ellas el autor intenta hacer seguimiento a algunos de los principales miembros del llamado “cartel de Cali”, sus orígenes, su juventud, la manera como hicieron sus capitales, sus viajes por Europa y sus negocios⁵⁸

3. Libros con carácter periodístico ligados a hechos o sucesos noticiosos, reportajes y entrevistas.

El mayor número de publicaciones conocidas corresponden a este tipo de trabajos elaborados la mayoría de las veces con interés comercial, sensacionalista y coyuntural. Aunque dentro del grupo, se encuentran algunos trabajos serios, se percibe un afán noticioso y el interés comercial.

El escrito pionero de este tipo de publicaciones, que combina elementos serios con noticias de prensa carentes de crítica y confirmación (y en ocasiones también con documentos de la DEA), es el realizado por el periodista costeño José Cervantes Angulo. Su texto “La noche de las luciérnagas” publicado en 1980, es sin lugar a dudas el más documentado que existe sobre la marihuana en la Costa, sobre la “bonanza marimbera”, sobre los “capos de la marimba”, sus incursiones en las principales ciudades de la Costa, la manera como consiguieron sus capitales, sus aficiones (por las camionetas Bleizer, los relojes y las cadenas de oro, la música vallenata) y en especial sobre la violencia desatada en Maicao, Riohacha, Santa Marta, Cartagena y Barranquilla, durante el período de dicha “bonanza”.

Asesinato en el país del Cóndor otra obra publicada en 1990 por el mismo autor, es una pesada novela en donde en un país imaginario de América Latina llamado Caribia, que no es otro que la misma Colombia, se ubica una mafia de la cocaína que ejecuta asesinatos, realiza negociados y penetra las esferas económicas, sociales y políticas del país.

Uno de los primeros trabajos periodísticos serios que se han elaborado sobre la cocaína lo constituye “Lehder... el hombre” (1990), de Jorge Eliécer Orozco, quien presenta la historia del personaje Carlos Lehder: su inicio en el “negocio”, sus incursiones en política, su “Movimiento Latino Nacional”, su inserción en la sociedad quindiana, etc.

Con la consolidación de la mafia (de la cocaína), a partir de 1985 hay una verdadera oleada de textos periodísticos con ánimo netamente comercial. A esta época corresponden:

⁵⁸ Si se compara este tipo de literatura con la aparecida durante la violencia del cincuenta puede observarse que es menos abundante, hecho explicable en parte por los limitados canales de expresión existentes en la época, y por la represión y censura reinantes.

Los jinetes de la cocaína de Fabio Castillo, publicado en 1987, aun cuando denuncia actividades de las mafias, presenta (de una manera confusa y desordenada hechos, personajes, acciones y aspectos ligados a la producción y comercialización de cocaína, tanto a nivel nacional como internacional. En el texto es claro el interés por la denuncia y la implicación de personajes e instituciones, y en él no se escapan documentos y materiales de la DEA y otras agencias norteamericanas.

La coca nostra, publicado en 1991 por el mismo autor, es un escrito mucho más documentado que el anterior.

Pero quien realmente ha roto con el record de publicaciones panfletarias, apologéticas y comerciales es Fabio Rincón, periodista que inició con crónicas sobre la extradición, Lehder, Ochoa, etc., en la revista *Vea*, las cuales fueron publicadas como folletos sueltos. En este momento, Rincón tiene editados más de diez libros sobre aspectos particulares de la cocaína, entre otros una biografía de “El Mexicano” en donde más de la mitad del texto enuncia sus gustos; un libro titulado *Los tesoros del Mexicano* dedicado a la descripción de dichos temas, y un libro dedicado a Pablo Escobar, en el que habla de su cara, de su nariz principalmente.

En el mismo sentido se enmarca la crónica de Gustavo Veloza, “La guerra de los carteles de la cocaína” publicada en 1988, que presenta una versión periodística sobre los llamados “cartel de Cali” y “cartel de Medellín”, y una breve historia de algunos de sus principales integrantes⁵⁹.

También en este bloque de obras periodísticas se pueden ubicar algunos estudios no muy serios marcados por un afán moral y aleccionador, dedicados a la juventud y a los padres de familia y ligados sobre todo a experiencias de consumo de sicotrópicos (marihuana y cocaína). Tal es el caso del testimonio del ex drogadicto y ex presidiario Gonzalo Trujillo, *El regreso del infierno*, publicado sin año de edición, que cuenta las peripecias de un “vicioso” desde sus inicios en los años sesenta, sus penalidades y caídas, su marginalidad y su prisión, y que termina con un llamado a los jóvenes, a los padres y a los maestros.

Del mismo tipo pero con más argumentos científicos son los textos “Estudios sobre alcoholismo, drogas, sexo y marihuana” y “Estudios sobre bazuco y homosexualidad”, ambos de Humberto Bronx, autor que con una gran carga moral y “terrorífica” y buscando impactar a la juventud y a los padres de familia⁶⁰ presenta una clasificación y hace una descripción de los productos que trata.

Para el caso de la violencia de los años cincuenta, tanto la literatura apologética como la testimonial no estuvieron marcadas por el afán de comercialización sino de denuncia, y su ánimo era romper la censura o abrirse camino a través de los limitados espacios impuestos por el bipartidismo.

⁵⁹ Es la literatura más abundante y la mayoría de las veces explota el “morbo” colectivo, pues se construye sobre la coyuntura, sobre la noticia misma. Como ya se ha mencionado, con gran frecuencia este género es utilizado por periodistas, tanto en la literatura del proceso de paz como en la de los diálogos y negociaciones con el “narcotráfico”.

⁶⁰ Este tipo de literatura, también abundante en el país, además de informar, busca dar una lección de tipo moral; por su extremado conservadurismo, no se logra con ello el efecto buscado; pues, por el contrario, genera otro, totalmente opuesto.

4. Ensayos e investigaciones serias o académicas sobre el fenómeno o sobre aspectos del mismo.

Uno de los primeros estudios sobre la marihuana fue el realizado y publicado por ANIF (1979) en el marco del debate sobre la legalización de la marihuana. Aparecido bajo el título de *¿Marihuana, legalización o represión?*, este trabajo además de reunir estudios de tipo médico, psicológico y de impacto económico, social y político, contempla zonas de cultivo, rutas de embarque, distribución de ingresos, etc., para finalmente abogar por la legalización.

Otro trabajo del mismo período es el libro *Mamá coca* del antropólogo inglés Anthony Henman (1980), una de las primeras y más completas investigaciones desde el punto de vista antropológico y cultural realizadas sobre los cultivos ancestrales de coca en el marco de la cultura andina. Este texto contiene además una historia sobre la coca y la cocaína a nivel mundial.

Narcotráfico: imperio de la cocaína, trabajo de Mario Arango y Jorge Child publicado en 1984, constituye el primer estudio completo sobre las sustancias sicotrópicas andinas, desde las culturas precolombinas hasta el presente; en éste, a partir de una diferenciación entre narcóticos y cocaína, los autores analizan el tabaco, la chicha, la marihuana, la coca, la cocaína y las mafias, las zonas de cultivo, la producción, su impacto económico, su penetración social y política, sus antecedentes en el contrabando, las rutas y las contradictorias relaciones con el mercado norteamericano.

En *Historia del narcotráfico colombiano a través de sus relaciones con el poder*, trabajo presentado por Mylene Sauloy al V Congreso de Historia de Colombia realizado en Armenia en el año 1985, después de hacer una historia del consumo de la marihuana y las hojas de coca la autora se adentra en la década de los setenta para estudiar el auge de la marihuana y la irrupción de la cocaína, deteniéndose a analizarlo durante los gobiernos de López, Turbay y Belisario, y a estudiar las relaciones entre el narcotráfico y la clase política y los funcionarios del Estado.

Impacto del narcotráfico en Antioquia y *Los funerales de Antioquia*, estudios publicados en Medellín en los años 1988 y 1990, respectivamente, bajo la autoría de Mario Arango Jaramillo, analizan el impacto del “narcotráfico” en Medellín y en general en Antioquia, desde el punto de vista económico, político y social. Estudia también la penetración del “narcotráfico” en los diferentes sectores sociales, en la industria y el comercio, y los grados de violencia y conflictos generados por el mismo.

El sendero de la cocaína escrito de Alain Delpirou y Alain Labrousse publicado en 1988, dedica un capítulo al estudio del impacto del “narcotráfico” en Colombia y estudia las relaciones entre este y los sectores políticos, la guerrilla y los paramilitares, lo mismo que las relaciones existentes entre el grupo de Medellín y las rutas de la pasta de coca de Bolivia y Perú⁶¹.

⁶¹ Auncuando la mayoría de este tipo de escritos aparecidos entre 1980 y 1988 ha sido elaborada por periodistas, abogados y otro profesionales, reflejándose en ellos un proceso de investigación, gran parte de ellos no dejan de ser ligeros y confuso. en el tratamiento de ciertos temas.

4.1. Estudios académicos propiamente dichos, correspondientes a investigaciones sobre “narcotráfico” impulsadas desde las universidades o instituciones dedicadas a la investigación.

En esta categoría pueden anotarse:

La irrupción del paraestado, compilación de Germán Palacio publicada en 1990, estudia los recientes sucesos de violencia acaecidos en Colombia, incluyendo los relacionados con el “narcotráfico”, desde la propuesta de parainstitucionalidad que, según los autores, ha sido recurrente en las últimas décadas. En el mismo texto se hace un cuestionamiento a la terminología hasta el momento utilizada para hacer referencia al fenómeno de la cocaína (“narcotráfico”, “narcoguerrilla”, etc.), y a la declaratoria de “guerra” por parte del Estado, y se presenta la propuesta de la categoría “burguesía gangsteril” para hacer alusión a la “nueva burguesía” o burguesía surgida como producto del negocio de la cocaína.

Por su parte *Colonización, coca y guerrilla*, estudio realizado por Jaime Jaramillo, Leonidas Mora y Fernando Cubides, y publicado por la Universidad Nacional de Colombia en 1986, fue desarrollado en el actual departamento del Caquetá. En este estudio se aborda el impacto de los nuevos cultivos de coca en el marco de la expansión del mercado en una economía de colonización, y se analizan las implicaciones de dichos cultivos en la economía, los grupos sociales y la cultura, y se estudian las relaciones entre los colonos y la guerrilla al producirse la irrupción de los nuevos agentes sociales, los “traficantes”.

Colombia, Violencia y Democracia, informe presentado en el año 1987 por Gonzalo Sánchez y otros investigadores del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia al gobierno del Presidente Virgilio Barco, en uno de los momentos de mayor violencia en el país, estudia, clasifica y analiza las diferentes violencias, incluyendo la generada por la irrupción de los núcleos de las mafias; muestra el peso de una y otra violencia en la sociedad colombiana, y concluye que en el país la violencia común es la causa del mayor número de homicidios.

Droga y sociedad en Colombia. El poder y el estigma, obra de Álvaro Camacho Guizado, publicada en 1988, estudia el impacto de la marihuana en la sociedad colombiana buscando establecer las relaciones existentes entre los negociantes del producto y los sectores económicos y políticos. También junto con el impacto de la cocaína, estudia el uso de las “drogas” y los discursos y posturas moralistas frente a dicho uso.

Historia de la drogadicción en Colombia, publicación hecha en 1988 con autoría de Augusto Pérez Gómez, es hasta el momento, la más completa investigación que sobre los distintos sicotrópicos utilizados en Colombia se haya realizado. La obra presenta cifras de consumo interno de “droga”, sectores sociales implicados, y crecimiento del problema de la drogadicción en el país.

Economía y política del narcotráfico, compilación de Juan Tokatlian y Bruce Bagley, presenta varias investigaciones de autores nacionales y extranjeros acerca del impacto de los dólares de la cocaína en la economía colombiana y en los países andinos, y diversos estudios sobre las relaciones de estos países con Estados Unidos y la comunidad

internacional, las rutas de la cocaína, el lavado de dólares, las guerras, y el mercado de insumos.

Al filo del caos, compilación de Francisco Leal y León Zamosc aparecida en 1990, incluye estudios de temáticas como la crisis colombiana de los ochenta, partidos políticos, la Iglesia, las Fuerzas Armadas, los gremios, la guerrilla, etc. El escrito relativo al “narcotráfico”, además de ser bastante general, privilegia la visión estadounidense sobre el mismo.

La obra *Narcotráfico en Colombia* publicada en 1990 por Carlos Arrieta y otros autores, constituye en la fecha el estudio más completo acerca del impacto producido por el “narcotráfico” en la sociedad colombiana. En ella se analizan también los efectos del mismo fenómeno en la economía, la política, la justicia, la criminalidad y las relaciones exteriores. Todos los capítulos presentan una abundante y completa documentación, incluidos documentos oficiales o materiales de restringida circulación⁶²

4.2. Trabajos sobre sicarios y paramilitares

La obra *Autodefensa, paramilitares y narcotráfico en Colombia. Origen, desarrollo y Consolidación. El caso de Puerto Boyacá*, aparecida en 1990 bajo autoría de Carlos Medina, reúne el más completo material testimonial sobre el proceso paramilitar de Puerto Boyacá. Este texto que, mediante la entrevista sigue a los principales protagonistas, el Ejército, las autodefensas, la guerrilla y los “traficantes”, se sitúa en el momento en que las autodefensas pactan con el “narcotráfico” y el Ejército, dando origen al paramilitarismo.

No nacimos pa'semilla, texto de Alfonso Salazar publicado en 1990, a través de entrevistas con los jóvenes protagonistas de la violencia de las comunas de Medellín, confrontadas con las versiones de educadores, sacerdotes, líderes de barrio y otros personajes, constituye una secuencia realista y dramática de la historia del sicariato y las autodefensas urbanas, sus ligazones con la mafia y aun con la guerrilla, el culto de los jóvenes de estos grupos por la muerte, la música y las drogas; su veneración a la madre, su religiosidad y sus rituales⁶³.

4.3. Literatura de ficción.

En los últimos años han empezado a aparecer novelas inspiradas en las temáticas del “narcotráfico”, las mafias, los sicarios, etc. Un ejemplo de este tipo de escritos es la obra *El sicario*, de Mario Bahamón, publicada en 1988.

⁶² Aunque se iniciaron a partir de 1986, el principal momento para estas investigaciones es el año 1990, cuando los estudios más profundos empiezan a aparecer. En su mayoría son investigaciones realizadas por equipos interdisciplinarios ligados a centros docentes o institutos de investigación, dedicados al estudio de los múltiples aspectos del problema.

⁶³ Además de los dos libros reseñados, existen numerosos artículos de prensa, revistas y algunos videos. Los diarios *El Tiempo* y *El Espectador*, al igual que la revista *Semana*, han publicado varios ensayos sobre el tema.

FOLIOS REVISTA DE LA FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES

Publicación conjunta de los departamentos de Bellas Artes, Lenguas y Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Periodicidad semestral.

Dirección postal: Calle 72 N° 11-86 Of. A204.

Formato: 21,5 x 27 cms.

NORMAS EDITORIALES:

La revista **FOLIOS** recibe trabajos en las áreas de artes, ciencias sociales, literatura, lingüística, pedagogía de estas áreas y lenguas modernas y clásicas, incluyendo traducciones. Los trabajos deben enviarse en papel tamaño carta, mecanografiados a doble espacio, en original y copia.

Las opiniones contenidas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de la revista.

Tarifa postal pendiente.

Licencia de Mingobierno pendiente.

Licencia de Mincomunicaciones pendiente.

ISSN 0129-2146.