

ESTUDIOS LATINOAMERICANOS



UNIVERSIDAD
DE NARIÑO

San Juan de Pasto
Enero - Julio
Julio - Diciembre/2008

No. 22-23
ISSN 0123-0301

ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

*Es una publicación del Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas
de la Universidad de Nariño -CEILAT- Pasto, Colombia.*

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

Rector

Silvio Sánchez Fajardo

Vicerrector Académico

Gerardo León Guerrero Vinuesa

Vicerrector de Investigaciones, Postgrados y Relaciones Internacionales

José Edmundo Apráez Guerrero

Vicerrector Administrativo

Jesús Humberto Martínez Betancourt

Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas - CEILAT

Director: Pedro Pablo Rivas Osorio

Editor Revista

Pedro Pablo Rivas Osorio

Consejo Consultivo

Horacio Cerutti Guldberg (UNAM) Ciudad de México – México

Mario Magallón Anaya (UNAM) Ciudad de México – México

Pedro Pablo Rivas Osorio (CEILAT - UNARIÑO) Pasto – Colombia

Pablo Casillas Herrera (Universidad de Guadalajara) México

José Antonio Hernanz Moral (Universidad Veracruzana) México

Gerardo León Guerrero (CEILAT - UNARIÑO) Pasto – Colombia

Comité Editorial

Pedro Pablo Rivas Osorio

Jorge Verdugo Ponce

Director y Coordinador de la Revista

Pedro Pablo Rivas Osorio

Carátula y Diagramación

Armando Montenegro Guillén (Graficolor-Pasto)

Levantamiento de Texto

Mónica Patricia Solís Urbano

Profesional -CEILAT-

Impresión

Graficolor-Pasto - Tel. 7310652 - graficolorpasto@hotmail.com

Correspondencia:

REVISTA ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas CEILAT, UDENAR, Pasto, Nariño, Colombia

Cra. 22 No. 18-55. Apartado Aéreo 1175. Tel. (092) 7235654

Email: ceilat@udenar.edu.co, ceilatudenar@gmail.com

Sitio Web: <http://akane.udenar.edu.co/ceilat>



EDITORIAL UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	5
<i>PEDRO PABLO RIVAS OSORIO</i>	
EL "OTRO ORO" EN LA CONQUISTA DE AMÉRICA: LAS MUJERES INDIAS, EL SURGIMIENTO DEL MESTIZAJE	9
<i>GERARDO LEÓN GUERRERO VINUEZA</i>	
PERSPECTIVAS Y RETOS DE LA FILOSOFÍA LATINOAMERICANA	26
<i>RENÉ PATRICIO CARDOSO RUIZ</i>	
COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	36
<i>ELVIA MARVEYA VILLALOBOS TORRES</i>	
LOS OBSTÁCULOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA UNIVER- SIDAD DE NARIÑO.....	48
<i>ARTURO FIDEL DÍAZ T.</i>	
LA ETNOMUSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDU- CACIÓN MUSICAL. EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MUSI- CAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN COLOMBIA	61
<i>LUZ DALILA RIVAS CAICEDO</i>	
VIOLENCIAS URBANAS.	72
<i>DIANA CRISTINA CÓRDOBA CELY</i>	
EL MOPA-MOPA O BARNIZ DE PASTO, COMERCIALIZACIÓN INDÍGENA EN EL PERIODO COLONIAL	82
<i>ALVARO JOSÉ GOMEZ JURADO GARZÓN</i>	
SÓLO SOY VARGAS VILA.....	94
<i>ARTURO BOLAÑOS MARTÍNEZ</i>	
LA REDENCIÓN DE LOS OBJETOS EN FELISBERTO HERNÁNDEZ.....	105
<i>MARIO ERASO</i>	
NORMAS PARA LOS COLABORADORES DE ORIGINALES A LA REVISTA ESTUDIOS LATINOAMERICANOS.....	117



PRESENTACIÓN

El Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas acorde con su misión de abordar temáticas relativas a América Latina y dar a conocer los resultados de investigaciones tanto de sus docentes como de investigadores latinoamericanistas hace entrega de este número de su revista. Cuestiones relacionadas con la educación, la historia, la música, la literatura son tratadas en diversos artículos en el presente número.

No es sencillo hacer una presentación de los mismos porque el riesgo que se corre es, entre otros, la posibilidad de no mencionar aquello que para el autor es lo fundamental; riesgo poco grato; pero nuestros autores y lectores sabrán disculparnos.

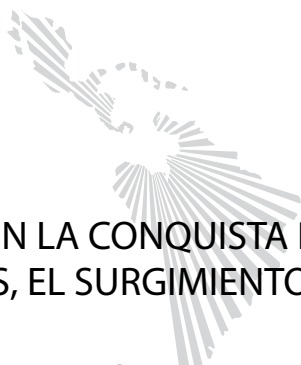
GERARDO LEÓN GUERRERO VINUEZA, historiador, afirma en **EL “OTRO ORO” EN LA CONQUISTA DE AMÉRICA: LAS MUJERES INDIAS, EL SURGIMIENTO DEL MESTIZAJE** con fuerza: “El mestizo es hijo de la violencia pero también es el germen de la futura nacionalidad pues son éstos los que más tarde se rebelarán contra sus padres.” No se trata de hacer una defensa a ultranza de la mujer sino esclarecer el rol y la función que para el conquistador español tuvo. La mujer significó ese “otro oro” y por lo tanto como el oro era apetecida como una especie de botín de guerra para el vencedor quien a pesar de ser oro la “despreciaba”. Esta forma de historiar la presencia de los españoles y con ello la cultura española, en el evangelizar y la imposición de paradigmas de pensamiento, perfila una reconceptualización de la historia de Latinoamérica. RENÉ PATRICIO CARDOSO, latinoamericanista, quien escribe **PERPECTIVAS Y RETOS DE LA FILOSOFÍA LATINOAMERICANA** señala la complejidad a la que se enfrentan los filósofos latinoamericanistas y la Filosofía Latinoamericana en un mundo globalizado y de “competencia por la hegemonía cultural”; determinante que plantea retos para que tanto esta filosofía como sus cultores no sean reconocidos como quienes se resisten a la “modernización” y sean reconocidos como “un grupo anacrónico”.

ELVIA MARVEYA VILLALOBOS TORRES, en su artículo, **COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO** constituídas básicamente por “la integración y coordinación de las competencias personales” se adentra en las competencias directivas del docente universitario quien como docente-líder, docente-director cumple una importante función social en la “mejora social”; demanda que “que requiere la educación superior mexicana para continuar con el perfeccionamiento de cada persona y de la sociedad”. Por su parte, ARTURO FIDEL DÍAZ T. nos indica que **LOS OBSTÁCULOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO** “debido al dominio del pensamiento de los clásicos”; “dificultan el planteamiento de una teoría económica propia para el mundo en desarrollo”; dificultades que se extienden a la investigación científica porque esta como las ciencias económicas “parten de estándares internacionales y no particulares.” En **LA ETNOMUSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN MUSICAL. EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MUSICAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN COLOMBIA**, LUZ DALILA RIVAS CAICEDO escribe acerca de “la importancia que tiene la etnomusicología en la licenciatura en educación musical considerando que la etnomusicología repercute en la formación de docentes en esta área con bases teóricas y metodológicas, que servirán para construir estrategias dentro de su labor como futuro docente.” Afirma que la etnomusicología es un elemento clave en el “compromiso de contribuir a la preservación, conservación y reconstrucción de los valores culturales y musicales” de la educación musical como lo recomiendan “organismos internacionales” cuando manifiestan la “necesidad de incluir en la formación de docentes y músicos en general, el conocimiento de las músicas tradicionales, étnicas y folklóricas de las diversas culturas del mundo”. En **VIOLENCIAS URBANAS. TRÁNSITOS POR EL DISCURSO ORAL DE LOS JÓVENES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO** encontramos “parte de los resultados de una etnografía con perspectiva hermenéutica, cuya enmarcación teórica se desarrolló dentro de los Estudios Culturales Latinoamericanos (teorías postcoloniales), e interpreta violencias urbanas que no son del todo visibles pero que han sido heredadas y están camufladas en la oralidad de los jóvenes de la Universidad de Nariño” afirma DIANA CRISTINA CÓRDOBA CELY; con esta metodología la autora muestra que en el lenguaje universitario, en la oralidad, “se pueden investigar transformaciones socioculturales, conflictos omitidos por los que éstos actores transitan actualmente”.

En las culturas regionales hay elementos determinantes tanto en su configuración como para su identificación: el Barniz de Pasto es uno de aquéllos sobre el cual los entendidos polemizan la articulación estética de la artesanía con el arte. ALVARO JOSÉ GÓMEZJURADO GARZÓN en su artículo **EL MOPA-MOPA O BARNIZ DE PASTO, COMERCIALIZACIÓN INDÍGENA EN EL PERÍODO COLONIAL** se adentra en “las distintas transformaciones de esta técnica artesanal desde su origen prehispánico hasta su consolidación actual” y resalta “su surgimiento en el periodo precolombino evidenciando su gran importancia social, simbólica y cultural, junto a su expansión desde los territorios Pasto del sur de Colombia y norte de Ecuador, y Quillasinga en varias ciudades del imperio Incaico” para convertirse en una tradición que se “mantiene como manifestación del mestizaje hispanoamericano”.

El joven poeta y escritor ARTURO BOLAÑOS MARTÍNEZ escribe en **YO VARGAS VILA** acerca de uno de los escritores más polémicos que ha dado Colombia con una extensa obra literaria; una vida propia de un iconoclasta que no dudó en afirmarlo como hijo de un liberalismo político radical, masón, progresista: “es casi un desconocido hoy en día, y su obra completa prácticamente imposible de encontrar. Lo muy sugestivo de su personalidad y la proyección sobre su tiempo hace de este solitario, polifacético y prolífico escritor, que tuvo amigos grandes, como José Martí, Eloy Alfaro, Manuel Urdato, Rubén Darío, un autor que merece ser estudiado” porque como afirma Bolaños Martínez “además fue –y es– un trozo de nuestra historia literaria”. Por su parte, MARIO ERASO dice de FELISBERTO HERNÁNDEZ que es un autor “del que poco se sabe, al menos, entre aquellos lectores alejados del mundo académico”. En su artículo, **LA REDENCIÓN DE LOS OBJETOS EN FELISBERTO HERNÁNDEZ**, nos muestra características que lo relacionan con el género literario atribuido a Edgar Allan Poe; se propone rescatar al escritor uruguayo como escritor de la literatura fantástica.

PEDRO PABLO RIVAS OSORIO
Director Centro de Estudios e
Investigaciones Latinoamericanas



EL "OTRO ORO" EN LA CONQUISTA DE AMÉRICA: LAS MUJERES INDIAS, EL SURGIMIENTO DEL MESTIZAJE

Dr. GERARDO LEÓN GUERRERO VINUEZA

Profesor Universidad de Nariño, Programa Ciencias Sociales

RESUMEN

La llegada del conquistador español al Nuevo Mundo, significó no sólo la dominación cultural, la imposición violenta de una nueva epistemología y el desconocimiento de los saberes ancestrales además de la destrucción material sino la persecución y agresión contra la mujeres indias, la subvaloración y el desconocimiento de su humanidad los llevó a cometer los delitos más atroces que iban desde la violación carnal, la tortura y la muerte. Los blancos considerados como dioses por los indios al principio de la conquista, pasaron a convertirse en demonios cuando inició el saqueo y la persecución a las mujeres para descargar en ellas toda su brutalidad libidinosa, el botín, por tanto, no sólo consistía en buscar desesperadamente el oro sino también ese "otro oro" o sea, la mujer, las guerras en consecuencia tenían varias motivaciones: conquistar y poblar, saquear y enriquecerse, evangelizar e imponer sus valores y pensamientos y hacerse mediante muchas estrategias de mujeres no obstante el desprecio hacia ellas pues el español nunca amó, repugnaba a indios e indias pero las perseguía por doquier para sus fines morbosos, por ello y sobre la base de la violación, fundamentalmente, surgió el mestizaje en América. El mestizo es hijo de la violencia pero también es el germen de la futura nacionalidad pues son éstos los que más tarde se rebelarán contra sus padres.

Palabras claves: Violencia epistemológica, Conquista, Mestizaje, Imposición Cultural, Leyenda Negra, "Teules", "Yares", Castas, "Razas", Cédula Real, Mestizo Noble, Líbido, Reino, Colonia, Colonialismo, Concejo de Indias.

ABSTRACT

The arrival of Spanish conquerors in the New World, meant not only the cultural domination, the violent imposition of a new epistemology and the lack of ancestral knowledge as well as material destruction but persecution and assault against Indian women, undervaluation and lack of his humanity led them to commit the most heinous crimes ranging from carnal violation, torture and death. The targets considered as gods by the Indians at the beginning of the conquest, went on to become demons when they started looting and persecution of women to download them all their brutality libidinous, booty, therefore, not only was desperately seeking gold but also that "other gold" that is, women, war therefore had several motives: to conquer and colonize, loot and get rich, evangelize and impose its values and thoughts and strategies done by many women however contempt them because the Spanish never loved, hated to Indian men and women but sought everywhere for its gory end, therefore, on the basis of rape, basically, did the mixing in America. The mestizo is the offspring of violence but also the germ of the future nationality because they are the ones who later will rebel against their parents.

Key words: Epistemic violence, Conquest, Miscegenation, Cultural imposition, Black legend, "Teules", "Yares", Caste, Race, Royal letters patent, Half-caste, Libido, Kingdom, Colony, Colonialism, Indias council.

INTRODUCCIÓN

*“Tocó a su fin nuestra ventura,
La desdicha está con nosotros,
Se ha ensombrecido nuestro día
No hay más que llanto en nuestros ojos
En adelante solo la tristeza
Se impondrá en nuestros corazones
Y en medio de un desierto
nuestra existencia languidecerá”.*

(Canto de las princesas incas en la “Tragedia del fin de Atahualpa”).

La llegada del conquistador español a las tierras del Nuevo Mundo ensombreció y cambió la existencia de la mujer india, su vida de paz en medio de un ambiente tranquilo, se trastocó en una vida de incertidumbre e inseguridad; los dioses se transformaron en demonios ávidos de cuerpos, sexo y pasión desenfrenada; en acecho permanente, asaltando bohíos y caminos, en desmanes lujuriosos desmedidos; violentaron a las mujeres indias, la libido del conquistador no se detuvo ante el grito de dolor de las madres, hijas y esposos; bárbaramente descargaron su brutalidad espérmica y de ese grito desgarrador, de ese “encontronazo” de los cuerpos representantes de dos culturas, nació el mestizo el hijo de la ilegalidad y la violencia.

1. LA DISCRIMINACIÓN SOCIAL

Aristóteles el sabio griego afirmó que la condición humana, no es dada por los dioses sino por la naturaleza, por la “fisis”, de ahí la existencia de hombres, unos, destinados para gobernar y mandar y otros para ser gobernados y obedecer, en otras palabras, hay hombres: “esclavos por naturaleza,

éstos últimos ubicados en los estratos más bajos de la jerarquía social, como los que laboran la tierra, los artesanos y los asalariados, “se encuentran en esclavitud ilimitada”¹.

La tesis señorial aristotélica expresa que la naturaleza de los pueblos llamados por los griegos bárbaros, coincide con la de los esclavos, es decir, los bárbaros y esclavos son la misma cosa y por eso, “es justo que los griegos gobiernen a los bárbaros”².

El planteamiento suscintamente descrito se aplicó al Nuevo Mundo, Gines de Sepúlveda, en su obra “Democrates Alter”, al referirse a los pueblos aborígenes dijo: “Qué cosa pudo suceder a estos bárbaros más conveniente ni más saludable que el quedar sometidos al imperio de aquellos cuya prudencia, virtud, y religión los han de convertir de bárbaros en civilizados?... por muchas causas, pues, están obligados los bárbaros a recibir e imperio de los españoles”³. El pensamiento aristotélico sobre la superioridad de un grupo étnico sobre otro está claro en la concepción de Sepúlveda, el blanco español civilizado fue llamado a conquistar, gobernar y dominar al “indio bárbaro y salvaje”. La idea de que ciertos grupos humanos son biológica y culturalmente superiores es anticientífica, sin embargo, los españoles se consideraron la encarnación de la superioridad y bajo esa ideología señorial esclavizaron a los indios por considerarlos una “raza inferior”.

Para los españoles el concepto de raza, sirvió para “discriminar” a los grupos humanos según su condición social, en el siglo XVIII (1737), el diccionario de la Academia Española defi-

1. ARISTÓTELES. La política. Trad. Patricio de Azcárate. Buenos Aires: Calpa, 1943, p. 64.

2. Ibídem. pp. 6 y 22.

3. En: Ideología y praxis de la conquista. Bogotá: Edit. Nueva América, 1984, p. 65.

ne así el vocablo raza: “casta o calidad del origen o linaje, hablando de los hombres, se toma muy regularmente en mala parte”⁴. En una cita de las reglas de admisión a la orden medieval español de los caballeros de Calatrava, atestigua: “ordenamos y mandamos que ninguna persona, de cualquier calidad o condición que fuere, sea recibida a dicha orden, ni se le dé el hábito, si no fuere hijodalgo... de partes de padre y madre y de abuelos de entre ambas partes, y de legítimo matrimonio nacido, y que no le toque RAZA de judío, moro, hereje, ni villano”⁵. Según esto, raza no se refiere a las diferencias físicas entre los humanos sino a la condición social, los unos, hijosdalgos no son de raza, porque según el diccionario “se toman muy regularmente en mala parte”, son de raza los herejes, los villanos, los judíos, los moros. La voz raza sirvió al principio de instrumento lingüístico para diferenciar a los hombres según su calidad social hay “pureza de sangre” y “buena condición” en los hijosdalgos y señores, y mezcla, “mancha y deshonor” en los villanos y dependientes; los indios fueron conquistados y dependientes; en consecuencia, el blanco de sangre pura se situó en la cima de la pirámide social, abajo estuvo el indio, el negro, el mestizo, o sea, las “malas razas” de América como se las llamó. Estos fueron discriminados desde el comienzo de la dominación. Los blancos despreciaron generalmente a los mestizos, los consideraron “tornadizos, licenciosos y herederos de los defectos de los blancos e indios”, los mestizos constituyeron una raza separada aunque siempre creciente en virtud de

nuevas cruza; casi totalmente amalgamados, se casaban dentro de su propia clase, perpetuándose, estabilizándose como una raza nueva y diferente...”⁶. También se dijo de ellos: “el mestizo es siempre al menos dos: un blanco y un indio”.

Es de anotar que los españoles tampoco constituyeron una raza pura, ninguna región de Europa sufrió más que la península española los choques de la conquista o el impacto de las más diversas culturas, primero fueron los romanos quienes conquistaron a España, con la desintegración del imperio en el siglo V, sufrió la invasión de vándalos y visigodos y un recio reinado germánico fue impuesto a una población celtíbera y romana, durante cerca de 300 años, hasta que una horda musulmana, proveniente del otro lado del estrecho de Gibraltar, le puso fin en el año de 711, Arabes y Berberiscos dominaron toda la península, los musulmanes conquistadores se asentaron durante cinco siglos, así, pues, los españoles resultaron de la conjugación de “razas” y culturas Romana, Visigótica, Hebrea y Musulmana⁷. Por tanto, la península fue una región de mestizos y, “España sufrió en su tiempo las mismas vacilaciones que ahora América para superarse a sí propia, para librarse de las culturas unilaterales”⁸.

El concepto de raza sirvió para diferenciar y clasificar, se clasificó al mundo según el color donde el blanco es el representante de lo superior. Esta concepción eurocéntrica sirvió para la justificación de la conquista y la colonización.

4. LIPSCHUTZ, Alejandro. El problema racial en la conquista de América y el mestizaje. Santiago de Chile: Edit. Austral, S, 1963. p. 251.

5. Ibídem, p. 251.

6. HARING, Clarence. South American Progres. Cambridge: Mass, 1934. p. 221.

7. ————. El Imperio Hispánico en América. Buenos Aires: Solar / Hachette, 1996. Cap. II, pp. 36,37.

8. ARCINIEGAS, Germán. América, tierra firme. Bogotá: Plaza y Janés, Editores Colombia, 1982. p. 36.

2. LA LLEGADA DEL BLANCO Y EL COMIENZO DEL MESTIZAJE

Desde el mismo instante en que el Almirante Colón y sus acompañantes del primer viaje pisaron tierra, se maravillaron de la naturaleza, del oro y sobre todo de la desnudez inocente de indios e indias. Colón en sus primeros escritos a la corte, prudentemente destacó la emoción ante los cuerpos “Ellos andan desnudos, como su madre los parió, y también las mujeres, aunque no vide más que una, harto moza... todos de buena estatura, gente muy hermosa, de cabellos no crespos corredíos y gruesos como sedas de caballo”⁹.

Los recién llegados desconocían estas costumbres y sus concepciones judeo – cristianas ortodoxas provenientes de una época saturada de escolasticismo, misticismo y mojigatería medieval consideraron esta saludable naturalidad como pecado, la desnudez ingresó en la mente del español como signo evidente de pecado y obviamente como característica de prácticas nigrománticas, pero a la vez, aquellos hermosos cuerpos desnudos de las mujeres en inocente disponibilidad fueron atractivos para los conquistadores y un verdadero consuelo después de prolongada abstinencia por la larga travesía del mar- océano. El oro, la plata y las perlas, perturbaron las mentes, quitaron el sueño y despertaron pasiones, al igual que las mujeres indias; oro, plata, perlas, fortuna y mujeres, fueron enormes atractivos de la conquista. “Más que el lugar del oro, América fue el lugar de la libertad sexual. Todas las clases sociales de España (incluidos los eclesiásticos) pronto supieron de esta atracción, del “oro secreto”¹⁰. Según

Abel Posse, “el otro oro, fueron los cuerpos”. Una evidencia de esta obsesión similar a la del famoso “Dorado”, fueron las mujeres Amazonas, el pensamiento que les persiguió de un modo persistente fue la leyenda de las Amazonas, las mujeres guerreras que vivían solas añorando la presencia del macho varonil que pudiese complacerlas hasta el delirio; desde que Francesco Pigaffeta el cronista de Magallanes las describió, siempre soñaron con encontrarlas.

Los escritos y crónicas han callado deliberadamente el tema de las violaciones y estupros cometidos por gente que no veía desnuda a una mujer ni en la noche de bodas, los frailes aconsejaron que la “noche de bodas, la noche del sacramento, las mujeres debían cubrirse con un sayal liviano, si es posible de lino, con un adecuado agujero “para no convertir en pecaminosa, lujuriosa y de lascivia la noche del sacramento, esto explica que centenares de los que se embarcaron hacia América en realidad vinieron huyendo de una España cuyo epicentro de frustración era la represión sexual”¹¹.

Los conquistadores españoles provenían de una sociedad pacata, cerrada, moralista al extremo, reglamentada bajo los códigos más conservadores del medioevo, practicaban por mandato divino la monogamia indisoluble en contraste con los indios que vivían con varias mujeres, hasta treinta como el caso de los caciques taínos de la Isla La Española quienes disfrutaban de un ambiente de libertad sexual poligámica inconcebible para el blanco español quienes calificaron a los indios de “sodomáticos”.

9. COLÓN, Cristóbal. Diario. Relaciones de viajes. Madrid: Biblioteca de historia, 1985, p. 43.

10. POSSE, Abel. El alucinante viaje del doble descubrimiento. En: A los 500 años del choque de dos mundos. Buenos Aires: Edic. del Sol, Cehass, 1989, p. 201.

11. Ibídem, pp. 200-201.

Debo manifestar que el mestizaje surgido de la unión del blanco-español e india, tuvo diversas motivaciones, del concepto que más se ha hablado, sin ser el principal, fue el de la falta de mujeres europeas durante los primeros tiempos de conquista. En los dos primeros viajes de Colón, no pasó al Nuevo Mundo ninguna mujer blanca y los soldados y colonos de los primeros años fueron solteros en su mayoría, por otra parte, no se permitió el paso de mujeres solteras, tampoco de casadas que no viniesen en compañía de sus esposos. “El 18 de mayo de 1511, se le encomendó a la casa de contratación de Sevilla que dejara pasar a las mujeres solteras cuando así lo creyera conveniente. El 23 de febrero del año siguiente se dispuso se enviaran mujeres blancas... para que se puedan servir los vecinos de aquellas partes, evitando de esta manera que no se casen con indias que son tan apartadas de razón”¹².

Las mujeres blancas al llegar al Nuevo Mundo, fueron acaparadas por la élite de los conquistadores, de manera que los soldados compulsados por la necesidad biológica acudieron desafortadamente hacia las impotentes mujeres indias y negras vírgenes, adolescentes, gestantes y viudas de América. De ese contacto carnal, nació un pueblo nuevo, mestizo, bastardón pero con estilo propio.

La prohibición de casarse con indias “tan apartadas de la razón”, fue considerada por la fuerza de las circunstancias ya que el 19 de octubre de 1514, por real cédula de la corona se permitió a los españoles casarse con indias y las

españolas con indios, es quizá el primer pronunciamiento sobre lo que sería el mestizaje. “Es nuestra voluntad, que los indios e indias tengan, como deben, entera libertad para casarse con quien quisieren, así con indios, como con naturales de estos nuestros reynos, o españoles, nacidos en las Indias, y que en esto no se les ponga impedimento. Y mandamos.... que todos tengan entera libertad de casarse con quien quisieren, y nuestras audiencias procuren que así se guarde y cumpla”¹³.

La escasez de mujeres blancas es una argumentación que no disculpa los excesos y el desenfreno pasional del conquistador, por otra parte, es necesario advertir que la brutalidad sexual, es decir, violar y embarazar a las mujeres indias de cualquier estado y condición fue la primer ley en cumplirse, detrás de las normas, como la expresada arriba, estaban las violaciones, la espada y la lujuria de la soldadesca cristiana que en nombre de Dios descargó su lascivia sin reparar en el dolor humano. “El conquistador, no amaba esta tierra y no veía su porvenir más que a través de la lujuria y la avaricia... como si se tomara una recóndita represalia contra América”¹⁴. La conquista de América, en su conjunto “fue un largo y doloroso proceso donde abundó la brutalidad, el latrocinio, el sometimiento, la esclavización, el desprecio por el otro”¹⁵.

En lo relativo al sexo el español entró en contacto con las indias, es decir, violó y cohabitó sin reflexionar en las diferencias antropológicas. El, perteneció a los vencedores, ella a los vencidos, por eso jamás pensó en dig-

12. FORTUNE, Armando. Composición étnica y mestizaje en el Istmo de Panamá durante la colonia. Ponencia presentada al I Congreso de la Cultura Negra. Cali, 1978.

13. Ley 2, Tit. I, Lib. IV. Legislación Indiana. Cit. por LIPSCHUTZ, Alejandro. En: El problema racial en la conquista de América. Op. cit., p. 256.

14. Cit. por Benjamín Carrión en: El mestizaje y el mestizo. En: América Latina en sus ideas. Siglo XXI Editores, 1986, p. 384.

15. HERREN, Ricardo. La conquista erótica de las Indias. Barcelona: Editorial Planeta, 1991, p. 14.

nificarla hasta el punto de considerar vergonzoso el acto de casarse con una india, aún fuera su concubina. “El casamiento legal del blanco con una mujer de color socialmente era deshonoroso. La distinción social del español dependía de su mujer. Una buena dote podía, ocasionalmente inducir a un hidalgo español a casarse con una india, de la vieja capa de señores, pero se trataba solo de excepciones”¹⁶. Por tanto, la mayoría de mestizos provenía de relaciones extramatrimoniales, fueron hijos de la ilegalidad, del concubinato, la bagarranía, el amancebamiento, la poligamia, la violación, etc. Un ejemplo importante es el del cronista peruano Garcilaso de la Vega, este ilustre mestizo fue hijo ilegítimo de un noble conquistador y una princesa incaica, pero el progenitor español prefirió desposar a una española antes que a una india no obstante que ella perteneció a la noble familia del incario.

Se ha dicho que “más que conquista, violación. El grupo ibérico actuó como un banco de esperma, que reparó por vía erótica y genital, el genocidio imperial”¹⁷. En realidad muchas son las denuncias acerca del sufrimiento de las mujeres, hombres y niños aborígenes de América que sintieron y vivieron la odisea de los primeros años de la conquista, época en la cual se alternó el exterminio y el erotismo. “La india sirvió al invasor de piel blanca como nocturno deleite; después de un día ocioso, daba sangre a los gérmenes del cansancio y el desengaño, y, del placer nacía la angustia. No se le exigía amor ni siquiera fidelidad porque el macho y la hembra estaban juntos anatómica-

mente; cuando él se levantaba, comenzaba ella su largo trabajo fisiológico”¹⁸.

Las cartas que desde las tierras caribeñas envió Michel Cuneo un italiano que narró las andanzas de Colón son muy dicientes, las violaciones de mujeres adolescentes, los maltratos cuando estas se resisten, las burlas de que son objeto, la impudicia y el desenfreno con que realizaban el acto sexual unas veces en público para demostrar la hombría y otras en secreto, revelan la brutalidad, el abuso y la degradación de aquellos que a juicio de la historia rosa, fueron los mensajeros de Dios y portadores de la modernidad.

Los primeros abusos de los españoles con las mujeres indias se dieron al parecer a pocos días después de la llegada de Colón en su primer viaje, recordemos que antes de emprender el retorno, Colón dejó un grupo de 38 españoles en la isla La Española. Los indios “la mejor gente del mundo y más mansa que aman a sus prójimos como a sí mismos” como los describió el almirante, dieron muerte a este grupo de “misioneros del Señor”. ¿Qué había pasado? Leamos lo que dijo uno de sus coterráneos, el cronista Gonzalo Fernández de Oviedo. “No pudiendo (los indios), sufrir sus excesos, porque les tomaban las mujeres y usaban de ellas a su voluntad, y les hacían otras fuerzas y enojos, como gente sin caudillo y desordenada... y les tomaban... las hijas y todo lo que tenían, según lo querían hacer... usando de sus ultrajes de tal manera, que los indios no lo pudieron ya comportar” actuaron, les declararon la guerra hasta aniquilarlos¹⁹. Este

16. KONETZKE, Richard. América Latina II. La época colonial. Historia Universal. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1981, p. 81.

17. POSEE, Abel. Op. cit., p. 201.

18. CARRIÓN, Benjamín. El mestizaje y el mestizo. En: América Latina en sus ideas. Op. cit., p. 201.

19. GONZÁLES DE OVIEDO, Fernando. Historia general y natural de las Indias. Real Academia de Historia, Madrid, 1851-1855, Cap. XII, T. I, pp. 47-48.

hecho fue refrendado por otro cronista importante Francisco López de Gómara, al regresar Colón a las Indias, en su segundo viaje, dice Gómara, “supo que los indios habían matado a todos, porque les forzaban sus mujeres y les hacían otras demasías”²⁰.

Luis Joseph Peguero en su obra “Historia de la Conquista de la Isla la Española” dice: “Los españoles vivían sin regla ni disciplina, destruyendo a los indios, atropellándolos para quitarles el oro y comiéndoles cuanto tenían... con sus lascivias y latrocinios, de manera que todos los indios los aborrecían”.

El sabio cronista Pedro de Mártir de Anglería (1530) dijo refiriéndose al primer viaje colombino: “La gente que había seguido al almirante en la primera navegación, en su mayor parte indómita, vaga y que no era de valer, no quería más que libertad para sí de cualquier modo que fuera, no podía abstenerse de atropellos, cometiendo raptos de mujeres insulares a la vista de sus padres, hermanos y esposos, dados a estupro y rapiñas, habían perturbado los ánimos a todos los indígenas”²¹.

Pedro Margarit, un militar catalán acusó a Colón de maltratar a su hueste, sin embargo el almirante le encargó cuatrocientos hombres para que los dirigiera en la española mientras incursionaba por Cuba. Margarit se lanza “a correrías por las tierras más pobladas, con el mayor desenfreno, a los atrevimientos a que los impulsaban sus apetitos sexuales y a otros opresivos contra los indígenas que provocaban en

estos la mayor indignación y no pocos clamores”²².

En el otro extremo de América, en Chile cuando se suscita la Conquista, la hueste española compuesta por ciento veinte hombres al mando de Álvaro de Luna “desarrollaban tal actividad sexual con mujeres aborígenes que, en su campamento, hubo semanas que parieron sesenta indias de las que estaban al servicio de los soldados”²³.

En México, comenta el cronista Bernal Díaz del Castillo que un soldado de Palos de la Frontera “tuvo en tres años treinta hijos en hembras americanas”²⁴.

Estos sucesos hicieron pensar a los indios que los forasteros no eran los dioses que ellos creyeron, por eso, empezaron a esconder a sus mujeres e hijas, los “Teules” o dioses como les llamaron, desaparecieron cuando las mujeres se sintieron embarazadas y los esposos heridos en su dignidad, intimidados, desaparecidos y muertos. Así, adelantaron la política de poblamiento. “Después que han muerto todos... como son todos los señores naturales y los hombres varones (porque comúnmente no dejaban en las guerras con vida sino a los mozos y mujeres) oprimiéndoles con la más dura, horrible y áspera servidumbre”²⁵. América se pobló por la fuerza y la brutalidad sexual.

El controvertido Fray Bartolomé de las Casas, primer abogado defensor de los indios de América, en su obra “Brevísima Relación de la Destrucción de las Indias”, describió numerosos

20. LÓPEZ DE GÓMARA, Francisco. Historia General de las Indias I. Barcelona: Hispania Victrix, Biblioteca de Historia, Ediciones Orbis, 1985, p. 55.

21. Cit. por LIPSCHUTZ, Alejandro: El problema racial en la conquista de América. Op. cit., p. 111.

22. DE MAYA, Casimiro. Bosquejo histórico del descubrimiento y conquista de la isla de Santo Domingo. Cit. por HERRERA. Op. cit., p. 75.

23. HERRERA, Ricardo: Op. cit., p. 13.

24. BIBLIOTECA NACIONAL DE MADRID. Sección manuscritos, legajo 2999.

25. LAS CASAS, Bartolomé. Brevísima relación de la destrucción de las Indias. Madrid: Sarpe, 1985, p. 40.

pasajes acerca del atropello sexual a que fueron sometidas las mujeres. Al narrar los acontecimientos acaecidos en la Española dice: “Los cristianos dábanles de bofetadas e puñaladas e de palos, hasta poner las manos en los señores de los pueblos. E llegó esto a tanta temeridad y desvergüenza que al mayor rey, señor de toda la isla, un capitán cristiano, le violó por la fuerza su propia mujer”²⁶.

La mezcla comenzó muy pronto y la descendencia nacida de manera oscura empezó a crecer mientras el conquistador proseguía su aventura dejando a los primeros mestizos desamparados y a las madres fatigadas y angustiadas porque ni siquiera se respetó el estado de gravidez y maternidad. “Los cristianos con sus caballos, espadas y lanzas entraban en los pueblos, no dejaban niños y viejos, ni mujeres preñadas ni paridas que no desbarrigaban e hacían pedazos, como si dieran en unos corderos metidos en sus apriscos. Hacían apuestas sobre quien de una cuchillada abría al hombre por medio, o le cortaba la cabeza de un piquete, o le descubría las entrañas. Tomaban las criaturas de las tetas de las madres, por las piernas, y daban de cabeza con ellas en las peñas”²⁷. ¿Dónde estaba la moral, la ética, la misión religiosa, justa y divina? Valga decir que los primeros momentos de la conquista fue una violación flagrante de los derechos humanos, el “civilizador” europeo, perpetró profundas arbitrariedades contra los pueblos indoamericanos, la discriminación y atropellos cometidos, fueron la negación del indio, de su cultura y humanidad, la relación del español con el aborigen, fue la relación de su dominación y opresión.

Retomando al padre Las Casas – aunque corra el riesgo de ser señalado como seguidor de la “leyenda negra” – no puedo, no podemos continuar con el “silencio negro”, debemos descubrir el conocimiento no descubierto y develar la verdad. En tierra firme (al parecer Panamá), “Los Españoles llegaron a un monte donde estaba recogida y escondida, por huir de tan pestilenciales e horribles obras de los cristianos, mucha gente, y dando de súbito sobre ella tomaron setenta o ochenta doncellas y mujeres... juntáronse muchos indios e iban atrás los cristianos peleando por el ansia de sus mujeres e hijas; viéndose los cristianos apretados, no quisieron soltar la cabalgadura, sino meten las espadas por las barrigas de las muchachas e mujeres, y no dejan de las ochenta una viva. Los indios que se les rasgaban las entrañas del dolor, daban gritos y decían ¡Oh malos hombres, crueles cristianos! ¿A las Iras matáis? Ira, llamaban en aquella tierra a las mujeres, cuasi diciendo: matar las mujeres señal es de abominable e crueles hombres bestiales”²⁸.

Bastante se ha escrito sobre la situación social, económica, política y cultural de la conquista y la colonia, poco de los vejámenes y del drama del sector femenino indiano, como de la pasión de los cristianos violadores de la decencia humana a los cuales los Indios de la Provincia de Santa Marta (Colombia) llamaron en su lengua, YARES, que quiere decir demonios.

En la empresa de la indecencia, estuvieron comprometidos también los eclesiásticos, Jorge Juan y Antonio Ulloa, nos hablaron de la sociedad peruana y quiteña, relajadas y escan-

26. *Ibíd.*, p. 41.

27. *Ibíd.*, p. 42.

28. *Ibíd.*, p. 60.

dalosas, donde la moral, las virtudes, la honra del clero estuvieron ausentes de monasterios y conventos, solamente, dice Rumazo, nuestros frailes lograron que el escándalo llegara a leerse como título de honra. Religiosas, clero secular, fueron condenadas por la sociedad por entregarse a la vida disipada. Los cronistas españoles en su obra “Las Noticias Secretas de América”, dijeron: “Entre los vicios que reinan en el Perú, el concubinato como más escandaloso y más general, deberá tener la primacía. Todos están comprometidos en él: europeos, criollos, solteros, casados, eclesiásticos... la libertad con que viven los religiosos en aquellos países es tal que ella misma abre las puertas del desorden. Los conventos están sin clausura, y así viven los religiosos en ellos con sus concubinas dentro de las celdas, como aquellos que las mantienen en sus casas particulares, imitando exactamente a los hombres casados... en los conventos entran y salen mujeres a todas horas, de modo que las mujeres hacen oficios de legos... llevan ventajas a los que verdaderamente están casados, porque tienen libertad de mudar de mujeres”²⁹.

La vida relajada, la violación de los derechos humanos, fueron normas cotidianas. En la Provincia de Cartagena (Colombia) dice Las Casas “Llevan infinitos atados en cadenas: las mujeres paridas, yendo cargadas con cargas que de los malos cristianos llevaban, no pudiendo llevar las criaturas por el trabajo y flaqueza de hambre, arrojábanlas por los caminos, donde infinitas perecieron... un mal cristiano, tomando por

fuerza a una doncella para pecar con ella, arremetió la madre para quitársela, saca puñal o espada y córtala una mano a la madre y a la doncella, porque no quiso consentir, matóla a puñaladas”³⁰.

Tormentos, amputaciones de orejas, nariz, dedos, manos, afrentas, todo estaba autorizado, no por la ley sino por la actitud personal del conquistador, cada quien actuaba de manera, “sin Dios y sin Ley”, atesoraron, desobedecieron, organizaron cacerías de indias para esclavizarlas y venderlas después de violentar su cuerpo y desprestigiar su alma. En Santa María de Guadalupe, Colón capturó a veinte mozas lamentándose de no encontrar trazas de otras, de las que tienen noticias”³¹.

La esclavitud de la mujer india, significó para ella no solo la pérdida de su libertad sino la pérdida de su virginidad en el caso de las adolescentes, el acoso, la persecución erótica, el manoseo y el abuso sexual de las viudas y casadas. En el reino de Yucatán aconteció esta escena que narra Fray Bartolomé de las Casas: “Este hombre perdido se loó e jactó delante de un venerable religioso, desvergonzadamente, diciendo que trabajaba cuanto podía para empreñar muchas mujeres indias, para que viéndolas preñadas, por esclavas le diesen más precio de dinero por ellas”³².

No pocos son los casos de mujeres que prefirieron suicidarse o aceptaron la muerte antes que verse mancilladas. El Obispo Diego de Landa que estuvo en Yucatán en la temprana época de la conquista, escribió: “Las mujeres locales eran apreciadas por lo buenas

29. Cit. por RUMAZO GONZÁLEZ, Alfonso: *Manuela Sáenz. La Libertadora del Libertador*. Quito, 1945, p. 14.

30. LAS CASAS, Bartolomé, Fr. Op. cit., p. 85.

31. ZAPATA OLIVELLA, Manuel. *Las claves mágicas de América*. Bogotá: Plaza y Janés, Editores Colombia, 1989, p. 39.

32. LAS CASAS, Bartolomé, Fr. Op. cit., p. 89.

y tenían razón, porque antes de que conocieran a nuestra nación España, lo eran a maravilla, según los viejos hoy lo lloran. De esta bondad de las mujeres, dice el fraile, voy a darles un ejemplo: El capitán Alonso López de Avila, prendió una moza india, bien dispuesta y gentil mujer. Esta había prometido a su marido, temiendo no ser matada en guerra, no conocer otro hombre más que él. No bastaron con ella los medios para que no se quitase la vida por no quedar ensuciada por otro varón. Por lo cual la dieron a los perros”³³.

Lo máspreciado del botín de guerra además de los tesoros fueron las mujeres que las distribuían entre los soldados, después de seleccionar las más hermosas y “bien dispuestas” para el capitán o dirigente de la hueste, por eso, encontramos a muchos conquistadores con dos o tres mujeres indias, es decir, en amancebamiento múltiple compulsado al ejercicio del acto carnal por necesidad biológica fortalecida por la nostalgia de la esposa ausente. En la provincia de Xaragua donde era cacique el rey indio Behechio, los españoles “estaban dedicados a hacer una vida nefanda, corrompida y tiránica, teniendo cada uno las mujeres que quería, arrebatadas por la fuerza a sus maridos y a los padres sus hijas para concubinas, sirvientas, lavanderas, cocineras”³⁴. Dicen que Xaragua era como la corte real de toda la isla Española, ahí las mujeres eran bellas y los hombres muy apuestos, sus gentes amabilísimas con el extranjero lo que sirvió para que los españoles se aprovecharan de la hospitalidad.

3. LAS OTRAS FORMAS DE FUSIÓN RACIAL: LAS DONACIONES DE MUJERES INDIAS Y LAS UNIONES POR CONVENIENCIA

Diversas fueron las vías mediante las cuales el mestizo surgió a la vida, obviamente la más generalizada, como hemos visto, fue la violencia; la fusión racial también se efectuó cuando los caciques obsequiaron a sus hijas, unas se casaron, otras se amancebaron. Este generoso acto lo hicieron para contrarrestar el embate arrollador de la conquista y doblregar un tanto la prepotencia del vencedor ganándose su amistad. Entre los privilegiados están: Hernán Cortés, quien recibió como obsequio, de los caciques de Tabasco, Cempoala y Tlaxcala, indias, que a juicio del soldado y cronista Bernal Díaz, eran: “hermosas, doncellas, y mozas, y para ser indias eran de buen parecer y bien ataviadas”³⁵. En Tabasco, el cacique Xicotenga le dijo a Cortés: “Porque claramente conozcáis el bien que os queremos y os deseamos en todo contentaros, nosotros os queremos dar a nuestras hijas para que sean vuestras mujeres y hagáis generación, porque queremos teneros como hermanos, pues soís tan buenos y esforzados. Yo tengo una hija muy hermosa y no ha sido casada querola para voz”³⁶.

Veinte mujeres más fueron donadas a Cortés, entre ellas Marina, la famosa “Malinche” quien desempeñó en la conquista de los Aztecas una papel preponderante, Cortés la tomó y ésta le sirvió de interprete: “Doña Marina”, como le llamó después de bautizada conocía el idioma maya, tabasco y nahuatl. Cortés la dio después de catequi-

33. POSSE, Abel: Op. cit., p. 201.

34. Cit. por CASTRO CAICEDO, Germán. El Huracán. Bogotá: Planeta, 1991, p. 126.

35. Cit. por KONETZKE, Richard. Op. cit., p. 76. (Ver cita No. 15 de pie de página)

36. MORALES PADRÓN, Francisco. Historia del descubrimiento y conquista de América. 4a. edición. Colección Cultura y Sociedad. Madrid: Nacional, 1981, p. 364.

zada, a su capitán Alonso Hernández de Portocarrero, la “malinche” le dio un hijo al conquistador de los Aztecas, éste se llamó Martín Cortés. Moctezuma el rey Azteca, también ofreció una hija a Cortés, de la cual hubo notable descendencia.

Otro afortunado conquistador Hernando de Soto, las tomó por las fuerza en el Perú y la recibió como donativo en la Florida; a Juan Ponce de León le entregaron una hija de un cacique principal; Balboa se amancebó con la hija del Cacique Careta y recibió en donación mujeres de Tabasco, al igual que Juan de Grijalva. Todas estas doncellas, fueron las mancebas madres de notables mestizos y mestizas; los Pizarros del Perú, engendraron hijos en las hermanas de Atahualpa, Hernando Pizarro, llegó a casarse con su sobrina que era preciosa mestiza hija de Francisco Pizarro y de Inés de Yupanqui Huaylas, a su vez, Doña Inés, coya de sangre real, a la muerte de Francisco Pizarro, su primer esposo, casó con Ampuero, dando lugar a la familia más prestigiosa del Perú.

Los dos sobrinos de San Ignacio de Loyola, Oñes y Martín de Loyola, se casaron, el primero con la nieta de Manco Capac y el segundo con la princesa India heredera del Perú. Estos cruzamientos raciales les dieron fama, fortuna y posición que nunca jamás hubieran alcanzado en España.

4. UNIONES POR CONVENIENCIA

De la unión del capitán Garcilaso de la Vega y la ñusta Chimu Ocllo, nació el ilustre mestizo Garcilaso de la Vega, el Inca³⁷.

Interesante y extraordinario es el caso del conquistador Gonzalo Gue-

rrero, a quien le llamaron sus compatriotas “renegado”, “apóstata”, “mal aventurado”, “traidor”, “mal cristiano”. Guerrero, después de sufrir un naufragio en la costa oriental de Yucatán sobrevivió junto a Jerónimo Aguilar y cayó prisionero de los indios Mayas. Aguilar quedó como esclavo durante ocho años que pasaron entre naufragio y liberación, Guerrero corrió con magnífica suerte, se asimiló al ambiente indio, convivió con ellos, los organizó y les enseñó las artes militares, se casó con una hija del cacique convirtiéndose en el primer caso en la historia de la conquista donde el conquistador es conquistado. Cuando en 1519 a Aguilar y Guerrero los alcanzaron los mensajeros de Cortés, el primero se fue con ellos y el segundo se quedó, antes de despedirse hay un bonito diálogo descrito por Bernal Díaz: Aguilar lo incita a que abandonara a los indios y Guerrero responde: “hermano Aguilar, yo soy casado y tengo tres hijos y tiénenme por cacique y capitán cuando hay guerras. Idos con Dios... ya véis estos mis hijitos que bonitos son”. La india mujer de Gonzalo, interviene y muy disgustada le habló a Aguilar así: “mira, con que viene este esclavo a llamar a mi marido, idos vos y no curéis de malas pláticas”. Aguilar tornó a hablar a Gonzalo, “Que mirase que era cristiano, que por una india no se perdiese el ánima”. Aguilar tuvo que regresar solo y su parte a Cortés fue de que “No quiso venir”. Guerrero, muere en 1536 en un combate entre indios y españoles³⁸.

Este caso es revelador de la asimilación del blanco, es decir, de la conquista de un blanco por los indígenas y esclarece la existencia de matrimonios

37. Ibídem, pp. 364-368.

38. LIPSCHUTZ, Alejandro. Op. cit., pp. 289-293.

por conveniencia al igual que el de otro español de apellido Barrientos que al recibir un castigo de Pizarro se refugió entre los araucanos, Barrientos, terminó casándose con una princesa y elegido cacique. Para los soldados Guerrero y Barrientos, significó ascenso social. “Tal como nunca les habría deparado ni la patria azotada por el viento feudal, como dice, Neruda, ni la tierra nuevamente conquistada por el rey”.

Los españoles al unirse con las indias nobles, hijas de caciques, de gran prestigio social, se enriquecieron. Garcilaso de la Vega relata lo sucedido a Juan de la Torre “El se había casado años antes con una india, hija de un curaca de los de la Provincia de Puerto Viejo (Perú). Los indios viéndose favorecidos por el parentesco de aquel español, estimándolo más que a sus tesoros, le descubrieron una sepultura de los señores sus antepasados, donde había más de ciento cincuenta mil ducados en oro y esmeraldas finas”³⁹. Ese amancebamiento con nobles indígenas se realizó porque les aseguraba prestigio y futuro, existió el amor por la riqueza, más no por la mujer.

Otro caso es el de la cacica taína Osema quien se unió al español Miguel Díaz, Osema le contó a su amado dos secretos: el primero es el modo como los indígenas se curaban del mal de bubas, o sea, la sífilis que les hacía estragos entre los españoles y el segundo secreto es el lugar donde se ubicaban las minas de oro en la región de Haina.

Los matrimonios concertados por amor casi no se registran, la inmensa mayoría se realizaron por interés, siempre medió la fama, la fortuna, el

ascenso social, la herencia, las tierras; los hijos y la mujer nada importaron en la conquista de América, el amor, fue flor exótica. Los matrimonios de indios con españolas tampoco se efectuaron, en el Perú se registro un caso, el del Príncipe Carlos Inca, nieto de Hayna Capac quien realizó sus nupcias con Doña María Esquivel, oriunda de Trujillo como Pizarro”⁴⁰.

5. LOS MESTIZOS NOBLES

Paralelamente a la acción de los conquistadores que se apropiaron y apoderaron de las mujeres donde las hallaron, engendrando mestizos bastardos, se suscitan las uniones de la élite de los conquistadores con las mujeres de la nobleza indígena de donde surge una clase de “mestizos nobles” que aunque ricos son el fruto del concubinato. A diferencia de los mestizos de estrato social bajo, éstos, gozaron de muchas prerrogativas, “Hay hombres de bien que no conviene llamar los mestizos”⁴¹, son los hijos de grandes capitanes y afortunados conquistadores como Cortés o Pizarro, los descendientes de éstos guardan la calidad racial de blancos. Martín Cortés, hijo de Hernán Cortés fue legitimado mediante el reconocimiento de Doña Marina la “Malinche” como de “buena Casta”. Uno de los testigos de este acto de reconocimiento dice: “Doña Marina, que es india de nacimiento de indios e natural de la provincia de Guasalco... es habida e tenida por persona principal, e que ha visto a personas de la dicha provincia acatar y tener a dicha Doña Marina, por persona muy honrada e principal, e de buena casta e generación”⁴². Esta fue la justificación para “legitimar”

39. *Ibíd.*, p. 111.

40. LIPSCHUTZ, Alejandro. *Op. cit.*, p. 276.

41. *Ibíd.*, p. 279.

42. MADARIAGA, Salvador. *Op. cit.*, p. 115.

como blanco a Don Martín Cortés. La admisión de un mestizo a la casta de los blancos implicaba probar los antecedentes sociales de los progenitores tanto españoles como indios. Lo que sucedió en Nueva España, también acaeció en el Perú, los Pizarros tuvieron descendencia en hijas y parientes de la realeza del Incario y fueron legitimados por “Cédula de su majestad, sin querer que el matrimonio se hiciese por evitar las sospechas que los émulos de su felicidad podía causar la envidia de verle casado con la sucesora de aquellos reynos”⁴³.

Los “mestizos nobles”, adquirieron derechos como: educación, desempeño de cargos, prestancia social, etc. Al principio la discriminación fue radical, después el crecimiento cuantitativo de la población mestiza y las necesidades económicas de la corona, obligaron a conceder algunas prerrogativas materiales y burocráticas. La consideración, el respeto y el sentido de igualdad social no fueron tenidos en cuenta para el otorgamiento de privilegios. “No se admitirá a mestizos escribanos y notarios públicos” como versa una cédula de 1576” y si acaso con engaño se dieron algunos títulos a mestizos, o mulatos y constare que los son no les consentirán usar dellos” (Ley, 40 tit. VIII, Li. V). Que “no se elijan a mestizos para protectores de indios” (Ley 7, Tit. VI, lib. VI, ce. De nov. De 1578). En 1588, se concedió el derecho de ordenarse de sacerdotes a los mestizos, “que sean de legítimo matrimonio nacidos” (Ley 7, Tit. VII, lib. I)⁴⁴.

Solo el blanco gozaba de toda clase de derechos, el indio, el negro, mestizos, mulatos, fueron los siervos y los

esclavos marginados en una sociedad donde el color de la piel era la norma para juzgar, clasificar y conceder privilegios.

Una cédula de 1678, establece que no ser admitirá mestizos, zambos, mulatos y cuarterones (Cruce de mulatos con blanco o mestizo; Zambo, cruce de indio con negro) el examen para “las facultades mayores”. Como podemos analizar, los mestizos estuvieron en una situación de inferioridad, pero como dije anteriormente, las urgencias económicas de la corona, obligó a ésta a otorgar concesiones que rehabilitaron a los mestizos, veamos: “Deseando prevenir al desconsuelo con que he entendido viven a estas provincias algunos mestizos, que, aunque son personas de buenos respetos y parte, son incapaces por su ilegitimidad y la mezcla que tienen con los indios naturales, de ser admitidos a oficios y otras honras, y deseando también ayudarme por este camino con alguna buena cantidad de hacienda para fundar esta armada, se os envía cédula para que a los tales mestizos (en cuyas personas concurren buenas calidades y respetos) no habiendo sido hasta ahora admitidos (a) los dichos oficios y honras, los podáis legitimar, habilitar, y hacer capaces para tener los dichos oficios, honras y dignidades, y también para que puedan heredar a sus padres sin perjuicios de los legítimos, con que cada uno de ellos me sirva con lo que fuere justo y razonable... por tanto crecido beneficio como en esto recibirá... Vos usaréis de esta facultad en la forma que más convenga”⁴⁵.

Estas normas de la legislación indiana son el fruto de las precariedad

43. Cit. por LIPSCHUTZ, Alejandro en: El problema racial en la conquista de América. Op. cit., p. 261.

44. Ibídem, p. 264.

45. ZAPATA OLIVELLA, Manuel. Op. cit., p. 133.

económica de la corte española inmensamente burocratizada, lujosa e improductiva que se lucraba de títulos de nobleza, canonjías, donaciones, tributos y otras concesiones como la transcrita, mediante los cuales los mestizos, especialmente los llamados nobles, se les permitió ejercer funciones de notarios, y otros cargos administrativos, poseer encomiendas, usar capa, asistir a colegios de enseñanza de oficios primordialmente a mestizas, ahí se prepararon en costura, bordado, cocina y artesanías, también se les otorgó el derecho de poseer tierras, heredar de sus progenitores, seguir carrera eclesiástica, sentarse a manteles con los blancos, etc.⁴⁶. Los derechos llegaron por conveniencia y conquistas, pues, la corona jamás los otorgó gratuitamente, por esta situación y en medio de una sociedad discriminante, las mujeres provenientes de la nobleza indígena buscaron y admitieron vivir con el blanco para obtener protección y a través de él darle ascenso social y seguridad a su descendencia. “Generalmente estas mezclas que tanto beneficiaban al hijo, constituían un riesgo doloroso para la madre que impulsaba a su vástago corriente arriba. El hijo al sentirse descartado podría no volver los ojos hacia ella, haciéndola responsable de no poder escalar las posiciones del padre”⁴⁷.

Por qué el blanco cerraba el paso a los mestizos?. Porque esta población crecía aceleradamente hasta el punto de llegar a compensar en buena parte la disminución de la población indígena que decreció considerablemente en los períodos de la conquista y la colonia; los españoles consideraron además que el desarrollo cuantitativo y cualitativo

de los mestizos los desplazaría de la vida económica, social y cultural, en efecto en el ocaso del imperio español, los mestizos ocuparon el centro de la época. “Es así como el mestizo llega a roer al blanco y aún se corre el riesgo que el mestizo trague al blanco. El mestizo se ha vuelto contra el señor”⁴⁸. Los hijos de la violencia, de la ilegalidad se sublevaron contra los padres.

6. LA PARADOJA POBLACIONAL: LA DISMINUCIÓN DEL INDIO Y EL AUMENTO DE LOS MESTIZOS.

Para tener algunas referencias demográficas del comportamiento de la población india y mestiza, nos remitimos a los análisis demográficos del ilustre americanista Mario Hernández Sánchez Barba, quien se fundamenta en los estudios de Angel Rosemblat.

	Siglo XVII Porcentaje	Siglo XVIII Porcentaje
Indios	80.90	46
Mestizos	5.80	26

Como puede verse, la población india disminuyó poderosamente, sin embargo, la población mestiza creció en el siglo XVIII, según Hernández Sánchez, el siglo XVIII, “es la época de máxima mestización americana”⁴⁹.

En cuanto a la población global de indios y mestizos en los siglos XVII y XVIII, el connotado profesor Mario nos trae estas cifras.

	Siglo XVII	Siglo XVIII	Diferencia
Indios	8.405.000	6.925.000	-1.480.000
Mestizos	594.000	4.087.000	+3.729.000

Fuente: Mario Hernández Sánchez Barba. Historia de América. Vol. II, Madrid, 1981.

46. LIPSCHUTZ, Alejandro. Op. cit., p. 265.

47. Ibídem, p. 265.

48. HERNÁNDEZ SÁNCHEZ B., Mario. Historia de América. Vol. II. Madrid: Alambra, 1981, pp. 417-419.

49. Cit. por MADARIAGA, Salvador. Op. cit., p. 119.

El crecimiento cuantitativo de los mestizos es notorio y lo más importante es que esta masa discriminada y subvalorada al lado de los criollos horadó los cimientos de la sociedad colonial y fortaleció su conciencia social emancipadora, en esta población se cimentó el sentimiento nacionalista y la tendencia a la mestización de hispanoamérica.

7. LA DEGRADACIÓN DE LOS MESTIZOS

Los mestizos son “bastardos” e ilegítimos, el jurista español Solórzano de Pereira dijo: “Lo más ordinario es que nacen de adulterio, o de otros ilícitos y punibles ayuntamientos, porque pocos españoles de honra hay que se casan con indias o negras el cual defecto de los natales los hace infames, por lo menos infame facti”⁵⁰.

Otras concepciones, se expresan así: “Nada más complejo que el alma de un mestizo, comparada con ella el alma más sutil de un pura sangre –ora blanco, negro o indio– es transparente como el agua. El rasgo típico del alma mestiza es lo cambiante de su color, se le da el aspecto de esas tinturas iridiscentes o esas telas tornasoladas capaces de pasar instantáneamente del azul al verde, o al rosa al menor cambio de la incidencia de la luz. Ha solido cargarse este rasgo al débito del carácter mestizo culpándole de doblez y de falta de palabras... Un mestizo es siempre lo menos dos: un blanco y un indio... el mestizo lleva consigo todo el vigor del conquistador, todo el ocio con honor del encomendero, toda la caridad creadora del fraile de los primeros tiempos, todo el epicurismo vicioso y lascivo del fraile de los tiempos posteriores, toda la codicia del corregidor, todo el

desprecio bárbaro del cura brutal para con el indio, pasivo y paciente que explotaba; toda la afirmación tácita del derecho de mandar que la estirpe más activa asumía para con los súbditos que avasallaba, todos los vicios y virtudes, en suma, del español. Pero no los lleva en su estado natural y espontáneo. En su alma, todos estos rasgos del blanco viven bajo el ataque constante que desde dentro las dirige el otro, el indio, objeto y con frecuencia víctima de ellos. El indio dentro del mestizo, es tan rico y complejo en matices como el blanco. Es servicial, obsequioso y fiel al blanco que le ha vencido; se halla siempre dispuesto a halagarle, modelando a tal fin, si es necesario, su propio ser, la verdad y el mundo exterior; pero es también soberbio y altivo para la sangre india... es distante, desdeñoso para con los blancos intrusos que vinieron a ocupar la tierra, en que solo él, el indio, tenía raíces; fuerte en su capacidad superior para sufrir en silencio, y en su paciencia para ir tejiendo el destino con hilos demasiado largos y tenues para que el español los vea; a veces siente un sentimiento salvaje; otras una gratitud sin fin para con el blanco; a veces confiado y crédulo, como un niño, otras es tan impasible en su sabiduría perenne como el más viejo de los hombres. La tensión entre una y otra estirpe no podía ser más aguda en ningún tiempo y lugar que dentro del alma del mestizo, donde ambas conviven dentro de la misma envoltura humana. Tensión rica vibrante por las atracciones y repulsiones mutuas de opuestos tan polarizados; y que pudo haberse resuelto en algo nuevo y maravilloso de haber podido ir madurando en un clima moral sano. Por desgracia no era sano el clima moral de las Indias. Los dos hombres el blanco y el indio,

50. *Ibíd.*, p. 119-120.

venidos a vida común desde dos continentes del espíritu tan distantes, tenían que respirar un aire social antagónico, que los humillaba a ambos, poniendo al mestizo al margen de la sociedad, siempre como “casta” y con frecuencia como bastardo. Bajo esta presión social, las ricas tensiones del alma mestiza fueron tomando agresividad, respondiendo al antagonismo con un contra antagonismo, y dando así lugar a una especie de guerra endémica contra el ambiente. Indio para el blanco, era el mestizo blanco para el indio; pero en ambas actitudes; gozaba de las ventajas y soportaba los inconvenientes de la otra sangre; era un indio que, en guerra con el blanco, tenía de aliado a un indio. Alianzas estas ambas que nada podía quebrar, por convivir ambas en su cuerpo”⁵¹.

El pensamiento español acerca de la humildad del mestizo que siente emociones de indio con el temperamento varonil del español es la apología seudocientífica que esconde la discriminación cuando se entrega a la exaltación de las mezclas raciales señalando como superiores a las matrices. La ideología del mestizaje que niega y humilla la savia de la mujer india difiere de un estudio científico de las conformaciones científicas mestizas.

El mestizaje no fue el resultado de un diálogo de amor, no fue el fruto de la armonía ni la consideración de igual, fue el resultado de un choque concupiscente que dio su germen en el duro lecho del colonialismo.

51. *Ibíd.*, p. 120.

BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES. La política. Trad. Patricio de Azcarate. Buenos Aires: Calpa, 1943.
- MARTÍNEZ, Germán. Ideología y praxis de la conquista. Bogotá: Nueva América, 1984.
- LIPSHUTZ, Alejandro. El Problema racial en la conquista de América y el mestizaje. Santiago de Chile: Austral, 1963.
- HARING, Clarence. South American Progress. Cambridge: Mass, 1934.
- _____. El Imperio Hispánico en América. Cap. II, Buenos Aires: Solar / Hachette, 1996,
- ARCINIEGAS, Germán. América, tierra firme. Bogotá: Plaza y Janés, Editores Colombia, 1982.
- COLÓN, Cristóbal: Diario. Relaciones de viajes. Madrid: Biblioteca de historia, 1985.
- POSSE, Abel. El alucinante viaje del doble descubrimiento. En: A los 500 años del choque de dos mundos. Buenos Aires: Edic. del Sol, Cehass, 1989.
- FORTUNE, Armando. Composición étnica y mestizaje en el Istmo de Panamá durante la colonia. Ponencia presentada al I Congreso de la Cultura Negra, Cali, 1978.
- CARRIÓN, Benjamín. El mestizaje y el mestizo. En: América Latina en sus ideas. Siglo XXI Editores, 1986.
- HERREN, Ricardo. La conquista erótica de las Indias. Barcelona: Editorial Planeta, 1991,
- GONZÁLES DE OVIEDO, Fernando. Historia general y natural de las Indias. Cap. XII, T. I. Madrid: Real Academia de Historia, Madrid, 1851-1855.
- LÓPEZ DE GÓMARA, Francisco. Historia General de las Indias I. Barcelona: Hispania Victrix, Biblioteca de Historia, Ediciones Orbis, 1985.
- DE MAYA, Casimiro. Bosquejo histórico del descubrimiento y conquista de la isla de Santo Domingo. Cit. por Herrera. Op. cit.
- BIBLIOTECA NACIONAL DE MADRID. Sección manuscritos, legajo 2999.
- LAS CASAS, Bartolomé: Brevisima relación de la destrucción de las Indias. Madrid: Sarpe, 1985.
- RUMAZO GONZÁLEZ, Alfonso. Manuela Sáenz. La Libertadora del Libertador. Quito, 1945.
- ZAPATA OLIVELLA, Manuel. Las claves mágicas de América. Bogotá: Plaza y Janés, Editores Colombia, 1989.
- CASTRO CAICEDO, Germán. El Huracán Bogotá: Planeta, 1991.
- MORALES PADRÓN, Francisco. Historia del descubrimiento y conquista de América. 4a. Edición. Colección Cultura y Sociedad. Madrid: Madrid, 1981.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ B., Mario. Historia de América. Vol. II Edit. Madrid: Alambra, 1981.



PERSPECTIVAS Y RETOS DE LA FILOSOFÍA LATINOAMERICANA

RENÉ PATRICIO CARDOSO RUIZ

Dr. en Estudios Latinoamericanos
Facultad de Humanidades - UAEM - Facultad de Filosofía y Letras - UNAM

RESUMEN

Se trata de realizar un pequeño balance de lo que hasta el momento ha significado para el desarrollo de la cultura latinoamericana su filosofía, al tiempo que discutir cuales son sus perspectivas y retos, dado que en este mundo global, la competencia desenfrenada por la hegemonía cultural nos ha puesto nuevamente en condiciones de desventaja frente al pretendido pensamiento global; razón por la cual, creemos necesario replantear algunos aspectos del debate y proponernos retos concretos a fin de evitar que la Filosofía Latinoamericana quede como expresión marginal o como expresión de las ideas de un grupo “anacrónico” que se resiste a la “modernización”.

Palabras claves: Filosofía Latinoamericana, Cultura Latinoamericana, Leopoldo Zea, José Martí, José Enrique Rodó, José Vasconcelos.

ABSTRACT

It is a matter of making a brief balance about what not only, the latin-American culture philosophy has meant so far for its own development, but also discuss which its challenges and perspectives are, taking into account that the global world and the non stop competence in order to get the cultural hegemony are against our global thought . This is why we believe that it is necessary to rethink some aspects about the debate and we propose challenges in order to avoid Latin-American Philosophy can only see either as a weak expression or as an expression taken from a group of anachronic ideas avoiding “modernization”.

Key words: Latin-American Philosophy, Latin-American Culture, Leopoldo Zea, José Martí, José Enrique Rodó, José Vasconcelos.

Desde los tiempos de la colonia, dice Francisco Romero en 1942, -yo diría que desde mucho antes- no han faltado expresiones, a veces, sumamente interesantes de la preocupación filosófica en América Latina. Desde entonces, hasta la fecha hemos asistido, no solamente al despertar filosófico, sino y sobre todo a la consolidación de la Filosofía Latinoamericana¹; producto de las condiciones históricas y de las necesidades del avance y desarrollo de nuestra cultura; pues, como dijo Zea:

La preocupación por las necesidades de una cultura americana y, como expresión concreta de la misma, las de una filosofía americana, surge con gran fuerza en los comienzos de nuestro siglo [siglo xx]. Y surge debido, en principio, a las difíciles experiencias históricas, sociales y culturales del XIX, y, posteriormente, a la orfandad en que la crisis de la cultura europea [...] parece sumir a esta América².

Durante la colonia, españoles y portugueses difundieron básicamente la escolástica, pues la filosofía estaba encaminada hacia la dominación colonial y la formación religiosa; y aunque pensadores como el Inca Garcilazo de la Vega o Guamán Poma de Ayala tendieron puentes entre las cosmovisiones europeas y nativas, los núcleos duros del pensamiento de nuestros pueblos indígenas, considerados bárbaros, pasaron a la resistencia; podríamos decir, sobrevivieron en la clandestinidad.

El siglo XIX dio inicio con una fuerte presencia del pensamiento de la Ilustración; se difundió el liberalismo por toda América Latina y se introdujo el

positivismo; pero cerró con la fuerza y vigor de las concepciones de José Martí, quien se adelantó en mucho a las ideas que hegemonizarían el siglo XX.

Simón Bolívar, el gran soñador de América, afirmó: “Nosotros somos un pequeño género humano, poseemos un mundo aparte cercado por dilatados mares, nuevo en todas las artes y ciencias aunque en cierto modo viejo en los usos de la sociedad civil”. Luego dijo: “Es una idea grandiosa pretender formar de todo el Mundo Nuevo una sola nación con un solo vínculo que ligue sus partes entre sí y con el todo”³.

Martí, recuperando el espíritu libertario que le habían legado –entre otros– Bolívar y San Martín, no solamente se preocupó por la independencia de Cuba y Puerto Rico, que eran las últimas posesiones coloniales españolas en tierras de América, sino que supo, en ese mismo proyecto, incorporar la defensa del derecho de los esclavos a su libertad, el respeto a los pueblos indígenas; y sobre todo, batallar incansablemente por el respeto a la dignidad y al decoro del hombre. *Yo quiero –dijo– que la ley primera de nuestra República sea el culto de los cubanos a la dignidad plena del hombre*⁴.

Martí se preocupó intensamente por la recuperación de lo nuestro, por la revaloración del pasado indígena y la reivindicación de los sentimientos de patria, en la que caben todos los hombres: los indios, los negros, los explotados y marginados. “Con los oprimidos –dijo– había que hacer causa común, para afianzar el sistema opuesto a los intereses y hábitos de mando

1. ROMERO, Francisco. “Tendencia contemporánea en el pensamiento hispanoamericano”, publicado en 1942 y reproducido en *Filosofía de ayer y de hoy*. Buenos Aires, 1942.
2. ZEA, Leopoldo. *Antología de Filosofía Americana Contemporánea*. México: B. Costa-AMIC, Editor, 1968. p. XI.
3. BOLÍVAR, Simón. “Carta de Jamaica” (1815) en *Escritos políticos*. México: Editorial Porrúa, 1999.
4. MARTÍ, José, “Discurso en el Liceo cubano”, Tampa, 26 de noviembre de 1891. En: *Obras Completas*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana. 1991, t. 4, p. 270.

de los opresores”. En *Nuestra América*⁵ escribió: “¡Estos nacidos en América, que se avergüenzan, porque llevan delantal de indio, de la madre que los crió, y reniegan, ibribones!, de la madre enferma, y la dejan sola en el lecho de las enfermedades!”. Luego agregó: “¡Estos hijos de nuestra América, que ha de salvarse con sus indios, y va de menos a más; estos desertores que piden fusil en los ejércitos de la América del Norte, que ahoga en sangre a sus indios, y va de más a menos!”.

La preocupación de Martí por lo propio ha sido siempre una constante y una fuerza que directa o indirectamente ha influido en el desarrollo de nuestra conciencia. Para él, el conocimiento de nuestra América fue primordial, por lo que afirmó:

El premio en los certámenes no ha de ser para la mejor oda, sino para el mejor estudio de los factores del país en que se vive. En el periódico, en la cátedra, en la academia, debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país. [...] La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas a acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra⁶.

El siglo XX, en cambio, comenzó con las ideas de Rodó, quien invocó a Ariel como su numen. Ariel, genio del aire, que representa la parte noble y alada del espíritu.

Ariel –dice Rodó– es el imperio de la razón y el sentimiento sobre los bajos estímulos de la irracionalidad; es el

entusiasmo generoso, el móvil alto y desinteresado en la acción, la espiritualidad de la cultura, la vivacidad y la gracia de la inteligencia; el término ideal a que asciende la selección humana”⁷.

Rodó, como expresión condensada de un sentimiento generalizado de la época, criticó lo limitante del positivismo. Escribió:

Cuando cierto falsísimo y vulgarizado concepto de la educación, que la imagina subordinada exclusivamente al fin utilitario, se empeña en mutilar, por medio de ese utilitarismo y de una especialización prematura, la integridad natural de los espíritus, y anhela proscribir de la enseñanza todo elemento desinteresado e ideal, no repara suficientemente en el peligro de preparar para el porvenir espíritus estrechos, que, incapaces de considerar más que el único aspecto de la realidad con que estén inmediatamente en contacto, vivirán separados por helados desiertos de los espíritus que, dentro de la misma sociedad, se hayan adherido a otras manifestaciones de la vida⁸.

Más tarde agregó:

Cuando el sentido de la utilidad material y el bienestar domina en el carácter de las sociedades humanas con la energía que tiene en lo presente, los resultados del espíritu estrecho y la cultura unilateral son particularmente funestos a la difusión de aquellas preocupaciones puramente ideales que, siendo objeto de amor para quienes les consagran las energías más nobles y perseverantes de su vida, se convierten en una remota, y quizá no

5. MARTÍ, José. “Nuestra América”. En: *La Revista Ilustrada*. Nueva York, 30 de enero de 1891.

6. *Ibíd.*

7. RODÓ, José Enrique. *El Ariel*, México: Siglo XXI, 1987.

8. *Ibíd.*

sospechada región, para una inmensa parte de los otros⁹.

Para Rodó, lo fundamental, lo más sublime de la razón era la belleza: “De todos los elementos superiores de la existencia racional, es el sentimiento de lo bello, la visión clara de la hermosura de las cosas [...] La emoción de belleza es el sentimiento de las idealidades como el esmalte del anillo”. Para él, incluso la moral estaba identificada con la belleza: “Aunque el amor y la admiración de la belleza no respondiesen a una noble espontaneidad del ser racional y no tuvieran, con ello, suficiente valor para ser cultivados por sí mismos, sería un motivo superior de moralidad el que autorizaría a proponer la cultura de los sentimientos estéticos como un alto interés de todos. Si a nadie es dado renunciar a la educación del sentimiento moral, este deber trae implícito el de disponer el alma para la clara visión de la belleza”¹⁰.

El Ateneo de la Juventud en México jugó, también, un papel fundamental en el desarrollo de la filosofía y la cultura en América Latina. Coincidiendo con Álvaro Matute podemos decir que “La historia intelectual del siglo XX en México tiene su capítulo inicial en materia literaria y filosófica en un grupo conocido como el Ateneo de la Juventud, asociación civil que inició sus días el 28 de octubre de 1909¹¹. Ellos fueron también críticos del positivismo que en México había difundido y consolidado Gabino Barreda. “Su combate al positivismo –según Matute– les dio una clara significación”¹².

Mi positivismo y mi optimismo –dice Henríquez Ureña– se basaba en una lectura casi exclusiva de Spencer, Mill y Haeckel; [...] El positivismo me inculcó la errónea noción de no hacer metafísica (palabra cuyo significado se interpretó mal desde Comte); y a nadie conocía yo que hiciera otra metafísica que la positivista, la cual se daba ínfulas de no serlo. Por fortuna, siempre fui adicto a las discusiones; y desde que los artículos de Andrés González Blanco y Ricardo Gómez Robelo me criticaron duramente mi optimismo y mi positivismo, tuve ocasión de discutir con Gómez Robelo y Valenti esas mismas ideas; las discusiones fueron minando en mi espíritu las teorías que había aceptado¹³.

José Vasconcelos, siguiendo la misma tendencia ha contribuido de manera singular al desarrollo de la filosofía en México y América Latina. Su apuesta por la Raza Mestiza como expresión del espíritu universal nos pone en el centro del debate sobre nuestra identidad. Vasconcelos afirma que “las distintas razas del mundo tienden a mezclarse cada vez más, hasta formar un nuevo tipo humano, compuesto con la selección de cada uno de los pueblos existentes”¹⁴, y que esa raza nueva, producto de mestizaje completo es la Raza Cósmica; y, naturalmente, al ser cósmica, es la expresión del espíritu universal; de ahí la frase emblemática de la Universidad Nacional Autónoma de México: “Por mi raza hablará el espíritu”.

Opinan geólogos autorizados –dice Vasconcelos– que el continente americano contiene algunas de las más antiguas zonas del mundo. La masa

9. *Ibíd.*

10. *Ibíd.*

11. MATUTE, Álvaro. *El Ateneo de México*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

12. *Ibíd.*, p. 28.

13. ENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. “Conferencias y tés”. En: *La cuna de América*. Santo Domingo, 1907.

14. VASCONCELOS, José. *La raza cósmica*. México, 1925.

de los Andes es, sin duda, tan vieja como la que más del planeta. Y si la tierra es antigua, también las trazas de vida y de cultura humana se remontan adonde no alcanzan los cálculos. Las ruinas arquitectónicas de mayas, quechuas y toltecas legendarios son testimonio de vida civilizada anterior a las más viejas fundaciones de los pueblos del Oriente y de Europa.

Posteriormente dijo:

Si, pues, somos antiguos geológicamente y también en lo que respecta a la tradición, ¿cómo podremos seguir aceptando esta ficción inventada por nuestros padres europeos, de la novedad de un continente que existía desde antes de que apareciese la tierra de donde procedían descubridores y reconquistadores?

Finalmente sentenció:

Entre tanto, nosotros seguiremos padeciendo en el vasto caos de una estirpe en formación, contagiados de la levadura de todos los tipos, pero seguros del avatar de una estirpe mejor. En la América española ya no repetirá la Naturaleza uno de sus ensayos parciales, ya no será la raza de un solo color, de rasgos particulares, la que en esta vez salga de la olvidada Atlántida; no será la futura ni una quinta ni una sexta raza, destinada a prevalecer sobre sus antecesoras; lo que de allí va a salir es la raza definitiva, la raza síntesis o raza integral, hecha con el genio y con la sangre de todos los pueblos y, por lo mismo, más capaz de verdadera fraternidad y de visión realmente universal.

Su idea fundamental consiste en que la quinta raza no pretende excluir a ninguno de los demás pueblos; precisamente, la norma de su formación

es el aprovechamiento de todas las capacidades para mayor integración de poder. He ahí la esencia de la identidad Latinoamericana. Pero Vasconcelos, al igual que Rodó fue también un filósofo de la estética. “Todo lo vio bajo el signo de lo bello. –dijo *Jesús Guisa y Azevedo*- Lo perseguía hasta no dar con él en cada uno de los seres. El hombre, concretamente el mexicano, tenía que ser bello, que conformarse con el modelo eterno de una armonía divina que, despiertos a las inquietudes trascendentes, no podíamos menos que oír”¹⁵.

Años más tarde, en Cuba, Fernando Ortiz proponía un concepto similar al de Vasconcelos, aunque diferente en su formulación. En *El contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (1940) acuñaba el concepto de *transculturación*, vocablo ratificado por B. Malinovski. Este concepto implicaba la recuperación de todas las manifestaciones culturales y la conjugación en una nueva, con la diferencia de que esta nueva cultura no era superior a ninguna, sino simplemente diferente. “Por aculturación se quiere significar –dice- el proceso de tránsito de una cultura a otra y sus repercusiones sociales de todo género, pero transculturación es un vocablo más apropiado”.

En todos los pueblos la evolución histórica significa siempre un tránsito vital de culturas a un ritmo más o menos reposado o veloz; pero en Cuba han sido tantas y tan diversas en posiciones de espacio y categorías estructurales las culturas que han influido en la formación de su pueblo, que ese inmenso amestizamiento de razas y culturas sobrepaja en trascendencia a todo otro fenómeno histórico.

Y luego agrega:

15. GUISA Y AZEVEDO, Jesús. Semblanzas de académicos. México: Ediciones del Centenario de la Academia Mexicana, 1975.

En Cuba (...), como en pueblo alguno de América, su historia es una intensísima, complejísima e incesante transculturación de varias masas humanas, todas ellas en pasos de transición. El concepto de transculturación es cardinal y elementalmente indispensable para comprender la historia de Cuba y, por análogas razones, la de toda la América en general¹⁶.

En otras latitudes del continente, hombres de igual valía trabajaban en el mismo sentido; podemos mencionar, como ejemplo a Francisco Romero, quien contribuyó a formar un grupo de pensadores que, desde Argentina, realizaron una producción propia en conexión con las aportaciones de la filosofía europea. Pensaba que la intencionalidad del psiquismo es el rasgo fundamental del ser humano, que encuentra su culminación en una filosofía del espíritu. Para él, el nivel del espíritu es la culminación de la intencionalidad que tiene los rasgos de objetividad, universalidad, historicidad y trascendencia. Su filosofía del espíritu, en consecuencia le llevó a la elaboración de una metafísica presidida por el concepto de trascendencia, de modo que cada nivel de realidad se caracteriza por su nivel de trascendencia.

Después del período que Romero denominó de los fundadores, surgió en América una fase en la que una de las preocupaciones esenciales era la reflexión sobre su cultura. Él mismo hizo hincapié en la necesidad de que Ibero América comenzara a preocuparse por los temas que le son propios, por la necesidad de ir a la historia de su cultura y sacar de ella los temas de una nueva preocupación filosófica. Destacado

lugar tiene, en este sentido, el libro de Samuel Ramos, *El perfil del hombre y la cultura en México*. Al decir de Zea:

La cultura mexicana era motivo de una interpretación filosófica. La filosofía descendía del mundo de los entes ideales hacia un mundo de entes concretos como lo es México, símbolo de hombres que viven y mueren en sus ciudades y sus campos. Esta osadía fue calificada despectivamente de literatura. La filosofía no podía ser otra cosa que un ingenioso juego de palabras tomadas de una cultura ajena, a las que por supuesto faltaba un sentido, el sentido que tenían para dicha cultura¹⁷.

Poco a poco, la filosofía en América Latina fue adquiriendo carta de naturalización; habíamos llegado, al parecer a lo que Romero llamó “etapa de normalidad filosófica”, esto es, una etapa en que el ejercicio de la filosofía es visto como función ordinaria de la cultura, aunque Augusto Salazar Bondy la ponía en duda en una de sus obras: *¿Existe una filosofía de nuestra América?*

Esta duda fue esclarecida, más tarde por Leopoldo Zea. Parece que uno de los problemas fundamentales era el discutir que estábamos entendiendo por filosofía. Para Zea, “La filosofía no podía ser otra cosa que un ingenioso juego de palabras tomadas de una cultura ajena, a las que por supuesto faltaba un sentido, el sentido que tenían para dicha cultura”¹⁸. Ahora bien, hay un tema que preocupa no sólo a unos cuantos hombres de nuestro Continente, sino al hombre americano en general. Este tema es el de la posibilidad o imposibilidad de una Cultura Americana, y en consecuencia, el de la posibilidad o no

16. ORTIZ, Fernando. Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar. Ciencias Sociales. La Habana. 1983. pp. 87, 90.

17. ZEA, Leopoldo; En torno a una filosofía americana, Cuadernos Americanos No. 3 México, 1942.

18. Ibíd.

de una Filosofía Americana. De cómo respondamos la interrogante, depende la existencia o no de nuestra filosofía. No creo que haga falta mucho esfuerzo para afirmar la existencia de una cultura americana, sobre todo si entendemos que la cultura es la manifestación espiritual de los pueblos. En este sentido, todos los pueblos, independientemente de sus circunstancias poseen cultura, y ni siquiera hace falta decir cultura propia, pues las manifestaciones espirituales de los pueblos no pueden ser más que propias.

Lo nuestro, lo propiamente americano, no está en la cultura precolombina, -dice Zea- pero la Cultura Europea tiene para nosotros el sentido de que carece la cultura precolombina, y sin embargo, no la sentimos nuestra. Adaptamos sus ideas, pero no podemos adaptarnos a ellas. En esto está el nudo de nuestro problema: no nos sentimos herederos de una cultura autóctona, (aunque no sea tan exacto) y la que como la europea tiene para nosotros sentido, no la sentimos nuestra, prosigue, y luego afirma que: El americano se siente europeo por su origen, pero inferior a éste por su circunstancia. Se transforma en un inadaptado, se considera superior a su circunstancia e inferior a la cultura de la cual es origen. Siente desprecio por lo americano y resentimiento contra lo europeo; aunque, es más justo decir que “lo que nos inclina hacia Europa y al mismo tiempo se resiste a ser Europa, es lo propiamente nuestro, lo americano”¹⁹; lo malo está que sentimos lo propio, lo americano, como algo inferior.

En fin, Zea nos ha legado la Historia de las Ideas como forma metodológica para comprender nuestra historia y

nuestra filosofía. Pero pasemos a algo que nos interesa mucho: cómo entender la globalización y cuales serían las perspectivas que la filosofía latinoamericana tiene ante este fenómeno.

Filosofía y globalización

Por globalización se han entendido muchas cosas; podríamos decir, que no existe un acuerdo sobre la naturaleza y contenido de dicha categoría. Es más, existen visiones positivas y negativas sobre el tema, así como defensores y detractores. Sin embargo, desde cierta perspectiva, muchas de las visiones filosóficas podrían verse como referentes a la globalización; por ejemplo, la Raza Cósmica de Vasconcelos o la transculturación de Fernando Ortiz, pues son resultados sintéticos de la historia; pero veamos otras versiones.

Para Leopoldo Zea, en 1492 América entró a la globalización.

El tropiezo de Colón, [con] ... un desconocido y por ello nuevo mundo -dice Zea-, hizo de la historia regional de la tierra, una Historia Universal integradora de pueblos y culturas bajo la hegemonía imperial de Europa en su doble expresión, la mediterránea de la que era expresión España y la báltica y noratlántica de la que será expresión la Gran Bretaña. Una Europa greco-latina incluyente, católica, que integró los pueblos y culturas que baña el Mediterráneo y una Europa germana y sajona, excluyente, como lo expresa su puritanismo²⁰.

Este proceso se consolidó -prosigue- en 1989 con la caída del muro de Berlín. Con ellas “se anuncia una nueva globalización, una nueva forma de integración universal que se hace

19. *Ibíd.*

20. ZEA, Leopoldo. *Latinoamérica en la Globalización*, Conferencia pronunciada en el VII Congreso de la Sociedad de Estudios sobre América Latina y el Caribe, en Managua, Nicaragua, 1998.

expresa en los festejos del Bicentenario de la Revolución Francesa al recordarse a Víctor Hugo cuando decía: *En el siglo XX habrá una nación extraordinaria, no se llamará Francia, se llamará Europa, y al siglo siguiente se llamará Humanidad*".

Sin embargo, la globalización actual, la globalización real, tiene como premisas el triunfo de Estados Unidos en la guerra fría, su pretensión de convertirse en protector universal de la democracia y la moral cristiana, la puesta en marcha de una agresiva política económica, una economía de mercado que subordina todas las relaciones comerciales a los intereses de los Estados Unidos. A esto debemos sumar también la pretensión de generar un pensamiento global, un pensamiento hegemónico con pretensiones de universalidad y de verdad, en el cual lo latinoamericano no tendría sentido.

En 1994, el primero de enero, entró en vigencia el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), con fachada de integración e igualdad. No pocos, entonces, creyeron que la integración latinoamericana, esos sueños de Bolívar y Martí, se hacía realidad. En ese contexto, Leopoldo Zea, en un discurso pronunciado en el VII Congreso de la Sociedad de Estudios Latinoamericanos y del Caribe (1998) señaló lo siguiente:

Esto que parece utopía es ahora profecía a ser realizada en un futuro inmediato. Cuando el presidente de los Estados Unidos William Clinton, al iniciar su gobierno, hace un llamado a las armas, no para imponer su hegemonía a pueblos fuera de sus fronteras, sino para ampliar el "sueño americano" a todos los estadounidenses que han sido marginados de él por su origen racial, sexo, cultura, religión, situación social; y cuando

al término de su primera presidencia habla de hacer de los Estados Unidos la primer gran nación multirracial y multicultural de la tierra, el sueño integracionista latinoamericano se va transformando en una realidad. Realidad que pone fin a las dos Américas que se van transformando en una sola América, por su composición multirracial y multicultural. Las preocupaciones que sobre la identidad europea, tienen su origen en la ineludible presencia de otras razas y culturas que reclaman su lugar en esa identidad.

Que lejano a la realidad estaban estas palabras. Vinieron entonces, la agresión a Afganistán, la invasión militar a Irak y el genocidio que hasta hoy persiste. Vinieron también el redoblamiento de su agresión contra Cuba y Venezuela. Ya nadie está seguro frente a este monstruo de las siete leguas, como lo llamara Martí.

Zea –creo– tenía fe en dicha integración; en el mismo discurso señaló:

Al ser derrotado Bush [padre] en su intento de reelección por el candidato demócrata William Clinton, éste hizo suyo el Tratado porque consideró que beneficiaba a su país. Primero la Cámara de Representantes se opuso, aduciendo la desigualdad de economías que se trataba de integrar. Con un gran esfuerzo aprobó el Tratado ya puesto en marcha con México. Pero nada se quiso saber de incorporar al mismo a otros países de la América Latina. Los países que formaron el Mercosur, buscaron a su vez su incorporación económica con la Comunidad Europea.

Partiendo de la supuesta imposibilidad de integrar ámbitos culturales y económicos distintos se confunde el liberalismo con formas más acordes con la idea de una identidad que contempla la diversidad de expresio-

nes de lo humano como factor de un desarrollo compartido. El liberalismo hace de la competencia resorte de un desarrollo que no puede ser compartido. En su expresión darwiniana, los más aptos imponen su identidad e intereses. En la globalización, la competencia adquiere otro sentido distinto al tradicional liberalismo y su lucha por mantenerse. Nadie es superior ni prescindible, todos son necesarios, desde su propio, concreto y peculiar modo de ser.

Los estudios económicos en México y en América Latina han demostrado con creces, que dicha integración en lugar de ser benéfica para los pueblos, solamente a beneficiado a los grandes capitales, agudizando la pobreza, la marginación y la desesperanza.

Perspectivas o conclusiones

Ante la circunstancia descrita, y como proveyendo lo que iba a suceder, el colombiano Germán Arciniegas sentenció: “Todo en el Nuevo Mundo, obliga a defensas originales y cuidados propios, a un conocimiento más profundo de la historia de Europa y de la historia de las Américas”. Luego agregó: “La desigualdad en el desarrollo económico de las distintas partes del

hemisferio requiere un cuidado más exquisito de los intereses económicos y de las defensas morales y materiales para resistir las complicaciones de la vida internacional”.

No quiero pensar con Hegel que la hora más oscura de la noche es la próxima al amanecer, porque no creo que estemos en la hora más oscura de la noche. Más oscuridad es posible; pero ni siquiera quiero imaginármelo; y no creo tampoco que debamos llegar a la oscuridad completa para aspirar al amanecer. Creo simplemente, que por el momento debemos y podemos resistir a las tinieblas; muchos esfuerzos, grandes y pequeños se realizan en esta dirección. Este congreso mismo es uno de ellos, y en nuestras manos está mucho del futuro.

La Filosofía Latinoamericana tiene muchas posibilidades de éxito, navegando contracorriente, como siempre lo ha hecho. Reflexionando sobre nuestras circunstancias, pero no solo eso, sino procurando transformarla, pues como decía Ortega, “Yo soy yo y mis circunstancias; y si no las salvo a ellas, no me salvo yo.”. Pero tampoco intentamos salvarnos solos, porque tendrías garantizada la derrota.

BIBLIOGRAFÍA

BOLÍVAR, Simón. "Carta de Jamaica" (1815). En: Escritos políticos. México: Editorial Porrúa, 1999.

ENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. "Conferencias y tés". En: La cuna de América. Santo Domingo, 1907.

GUISA Y AZEVEDO, Jesús. Semblanzas de académicos. México: Ediciones del Centenario de la Academia Mexicana, 1975.

MARTÍ, José. "Discurso en el Liceo cubano", Tampa, 26 de noviembre de 1891. En: Obras Completas. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1991.

"Nuestra América". En: "La Revista Ilustrada". Nueva York, 30 de enero de 1891.

MATUTE, Álvaro. El Ateneo de México. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

ORTIZ, Fernando. Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar. La Habana: Ciencias Sociales, 1983.

RODÓ, José Enrique. El Ariel. México: Siglo XXI, 1987.

ROMERO, Francisco. "Tendencia contemporánea en el pensamiento hispanoamericano" publicado en 1942 y reproducido en Filosofía de ayer y de hoy. Buenos Aires, 1942.

VASCONCELOS, José. La raza cósmica. México, 1925.

ZEA, Leopoldo. Antología de Filosofía americana contemporánea. México: B. Costa-AMIC, Editor, 1968

_____. "En torno a una filosofía americana", Cuadernos Americanos No. 3. México, 1942.

_____. Latinoamérica en la Globalización, Conferencia pronunciada en el VII Congreso de la Sociedad de Estudios sobre América Latina y el Caribe, en Managua, Nicaragua, 1998 (Mimeo).



COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

ELVIA MARVEYA VILLALOBOS TORRES

Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana, México

RESUMEN

En una institución educativa, las competencias directivas del docente universitario se constituyen, ante todo, por la integración y coordinación de las competencias personales; éstas representan una integración y una coordinación del *savoir-faire*, conocimientos y cualidades personales.

La visión del docente debe implicar su papel como directivo del grupo de estudiantes a su cargo. De él depende, en gran medida, la formación de jóvenes para que, con base en un perfil de egreso de las diversas áreas del conocimiento de las instituciones de educación superior (IES), sean personas competentes que colaboren en la mejora social. Sin esta visión del docente-líder, docente-director, difícilmente se alcanzarán los resultados que requiere la educación superior mexicana para continuar con el perfeccionamiento de cada persona y de la sociedad.

Palabras clave: competencias genéricas; competencias específicas; competencias estratégicas; competencias intratérgicas y personales; construcción de aprendizajes significativos; formación universitaria y desarrollo profesional; gobierno de clase; docente universitario; instituciones de educación superior.

ABSTRACT

The university faculty member directive competences in an educative institution are constituted by the integration and the coordination of the personal competences, which represent a personal integration and coordination of *savoir-faire*, knowledge and personal qualities.

The faculty member vision must consider the role of director of the student group that is in charge, as the formation of young people depends on him. The formation must be based in a profile of diverse areas of knowledge at the university, in order to make the students, competent individuals who collaborate with the social improvement of a country. Without this vision the educational leader or the educational director will not reach the results that Mexico requires to continue with the progress of each person and its society.

Key words: generic competitions; specific competitions; strategic competitions; personal competitions; significative apprenticeship construction; university formation; professional developement; class government; university teacher; higher education institutions.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo busca identificar las competencias directivas del docente universitario que propician la construcción de aprendizajes significativos en sus estudiantes, en un contexto global en donde se ha impuesto la inserción de las competencias en el ámbito académico.

El término *competencia*, qué duda cabe, está de moda. Sin embargo, es muy posible que su significado más profundo todavía no haya sido sistematizado de manera pertinente del todo en el medio universitario, y eso con independencia de que sea éste un concepto de muy amplia circulación social en la actualidad, tanto en el ámbito académico como laboral.

Por lo anteriormente expuesto, en un primer momento se hará referencia al concepto de competencia así como a sus antecedentes. En un segundo momento, se analizarán las *competencias básicas* del docente universitario, definiendo las implicaciones de sus acciones directivas. Terminaremos con una propuesta sobre las *competencias genéricas, específicas, estratégicas, intratéticas y personales* que el docente universitario requiere mostrar con destreza, y el significado que éstas tienen en su práctica educativa.

I. ANTECEDENTES DE LAS COMPETENCIAS

El análisis de las competencias en la vida universitaria, ha significado una respuesta al cuestionamiento planteado

por la sociedad sobre cuáles capacidades reales poseen los egresados de las IES para desempeñar su profesión eficiente y eficazmente, pues muchas veces es endeble la vinculación entre los conocimientos y las habilidades aprendidas en la universidad, y las necesidades reales del mundo laboral. Generalmente, el énfasis de los estudios universitarios se ha encauzado a la adquisición de conocimientos teóricos sin considerar también su aplicación práctica para el ejercicio profesional.

En esencia, una competencia es una *aptitud*, una *capacidad* que, aunada a la adquisición de conocimientos, la generación de actitudes y el desarrollo de habilidades, se pone en práctica con destreza y, por ende, se es «competente» en la tarea que se realiza. La evaluación de competencias se lleva a cabo por medio de las *evidencias* presentadas en un *portafolio*.

Desde el Informe Delors (1996) y la declaración de la UNESCO (1998), se menciona la importancia de las competencias adquiridas, particularmente en el transcurso de la vida profesional, y cómo pueden ser reconocidas en las empresas y en el sistema educativo. Ambos documentos señalan que es plausible que en todas partes del mundo se reconozcan las competencias adquiridas más allá de los títulos otorgados por las IES –sin desestimar éstos– e incluso los documentos sugieren reconocer competencias sin previa titulación.

El enfoque de competencias¹ se ha utilizado, con mayor intensidad en el

1. El concepto de «competencia» es polisémico; encontramos tantas definiciones como personas e instituciones existen, pues no se ha llegado a un común acuerdo. Lo mismo acaece con el enfoque y los usos que se hacen de lo que se ha llamado «enfoque de competencias». Desde una perspectiva académica, la competencia es una aptitud, una capacidad, y con base en la adquisición de conocimientos, la generación de actitudes positivas y el desarrollo de habilidades desarrolladas, se educa una persona capaz de realizar diversidad de tareas con destreza. Para confrontar otras definiciones: Vid. THIGHT, M., Key concepts in adult education and training., p. 120; AZPEITIA, M., Currículum y competencias., p. 176, y MONSERRATE, C., Metacompetencias.

ámbito laboral, en casi todos los países. Así, se tiene el Sistema Nacional de Cualificaciones en España; CONOCER (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral), en México; el Programa Nacional de Formación y Certificación de Competencias, en Argentina; el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en Colombia, y el Programa Piloto de Certificación de Competencias Laborales, en Chile. Sin embargo, en lo referente a profesiones que exigen una formación universitaria, el avance es menor.

En América Latina y el Caribe, diversas instituciones incorporan el enfoque de competencias para el diseño curricular o para el diseño de cursos específicos. Algunas experiencias se relatan en el proyecto «Evaluación de competencias de egresados universitarios», cuyos resultados fueron editados por el Centro Inter-universitario de Desarrollo (CINDA).

En la Unión Europea, la declaración de Bolonia (1999), motivó el desarrollo del Proyecto Tuning, que reunió a gran número de universidades para utilizar el enfoque de competencias en la búsqueda de referentes comunes que sirvieran como puntos de convergencia y de entendimiento en la construcción del espacio común de educación superior europeo. Este proyecto propone un enfoque y una metodología para el diseño curricular de programas académicos basados en competencias, permitiendo una gran congruencia entre los resultados de aprendizaje esperados y los medios para lograrlos. En el reporte de la primera fase se pueden consultar las *competencias genéricas y específicas* a las que llegó ese grupo de universidades.

La situación de la mayoría de las universidades en América Latina, refleja la práctica de elaborar el perfil del

egresado o los objetivos del programa en términos muy amplios, basándose en la tradición académica del lugar. Cuando se pretende evaluar o reconocer los estudios realizados, es común referirse al inventario de las materias cursadas y no al saber (conocimientos), saber hacer, saber ser y saber actuar que se espera alcance un alumno después de cursar un programa de estudios. La identificación de estos saberes y su expresión en términos observables —base para el diseño de las evaluaciones— es, en muchos casos, una tarea pendiente. Una de las principales razones para ello es la diferencia de opiniones en el ámbito académico sobre la pertinencia del uso y enfoque de competencias; un enfoque limitado si no se consideran los objetivos completos para la formación universitaria de los alumnos.

El reto del reconocimiento de los estudios realizados y de las competencias adquiridas, generadas y desarrolladas —tanto por la educación formal, como no formal—, es un asunto que rebasa las prácticas institucionales y la política local de cualquier país sobre las estructuras curriculares; es más un asunto de acuerdos supranacionales y regionales, relacionado con problemas de información sobre los estudios, las evidencias sobre los resultados de la formación y las alternativas de evaluación de su calidad.

El reto para las IES, además de la formación de sus alumnos, es el reconocimiento social de los aprendizajes logrados con la finalidad de continuar con los estudios o bien incorporarse al mundo laboral. El perfil de egreso es un elemento básico sobre el cual deben plantearse las evidencias de aprendizaje y su evaluación, porque en él se expresa la respuesta de las IES a las necesidades sociales, al mercado laboral y a la formación requerida para

ejercer una ciudadanía responsable. Este aspecto dependerá estrictamente de las competencias directivas del docente universitario, quien mediará el aprendizaje de los estudiantes por medio de las evidencias académicas que sean capaces de demostrar.

Comúnmente, bajo el enfoque de competencias, el *perfil de egreso* se entiende como un conjunto articulado de competencias académicas y profesionales que se supone permitirán un desempeño exitoso (pertinente, eficaz y eficiente) de los egresados en la atención y resolución de los problemas más comunes en el campo de su profesión. El perfil se caracteriza por los conocimientos adquiridos, las actitudes generadas y las habilidades desarrolladas, todo ello basado en una formación científica. Así, ellos serán capaces de observar, reflexionar y buscar una mejora permanente en lo personal y social. El enfoque curricular basado en competencias (ECBC)² se ha extendido en las IES.

Expresar el perfil de egreso en términos de competencias profesionales, brinda la posibilidad de utilizar un lenguaje que puede ser compartido no sólo por las IES nacionales y regionales, sino también por otros interesados (los empleadores, los gobiernos y la sociedad en general), así como el formular la evaluación de la calidad de los aprendizajes a partir de la medición de resultados múltiples, que permitan evidenciar los niveles de desempeño alcanzados por los egresados, en tareas y actividades significativas del ejercicio profesional.

II. COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

El nudo gordiano del tema planteado, inicia cuando se construyen los perfiles de egreso de las diversas profesiones de los universitarios al interior de las IES, lo cual exige cuestionarse: ¿Cómo saber con certeza las competencias que el docente universitario debe desarrollar con destreza? ¿Cuál es el idóneo de los paradigmas en las diversas propuestas de competencias? ¿Cuáles son auténticamente las competencias directivas del docente universitario? Y enseguida, ¿cómo desarrollarlas en el aula, con la finalidad de generar ambientes de aprendizaje, amables, agradables y formativos?

Otro cuestionamiento pertinente es: ¿Qué sentimiento genera el docente universitario ante las exigencias profesionales que conlleva la docencia universitaria? Innegablemente que le causan malestar y ansiedad, porque tal vez las intuye pero no sabe con precisión cómo realizarlas.

El docente universitario se encuentra en una posición que le exige reflexionar, además de los contenidos académicos, los procesos didácticos y pedagógicos que implica la docencia universitaria.

Con base en lo expuesto en los antecedentes de las competencias, la propuesta de un ECBC cuenta con la intervención de diversas áreas de conocimiento y de especialización, IES, agencias de acreditación y certificación de la calidad educativa³, en la tarea de generar los paradigmas de las competencias básicas, genéricas y específicas

2. Vid. «Formación por competencias», en DIDAC.

3. La calidad educativa se entiende como la mejora continua de los procesos pedagógicos en el aula, así como en la constante búsqueda del perfeccionamiento de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vid. ISAACS, D., *Cómo evaluar los centros educativos.*, p. 34; VELASCO, *La participación de los profesores en la gestión de calidad de la educación.*, p. 33.

de las diversas profesiones: ingenierías, derecho, pedagogía, entre otras.

La OCDE, en su documento de 2002, acerca del mejoramiento en la calidad del profesorado, menciona que una pieza clave para alcanzar la calidad educativa es elevar la calidad docente con miras a promover el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Tal organización considera que la calidad docente se basa en características observables y no observables⁴.

Para la docencia universitaria, las competencias *académicas* se dirigen al dominio de los contenidos educativos de los saberes a enseñar, y las *pedagógicas*, son aquéllas referidas al dominio del proceso de enseñanza-aprendizaje con fundamentos didácticos, antropológicos y éticos. Éstas se consideran en una competencia integradora, propuesta aquí como *competencias directivas del docente universitario*, entendidas como las capacidades académicas y pedagógico-didácticas que el docente debe haber desarrollado para un correcto gobierno de clase.

El docente universitario requiere del gobierno de clase; su misión exige que demuestre un directorado capaz de guiar y mediar el aprendizaje de sus estudiantes en el área cognitiva, además de generar actitudes positivas y favorables, con la finalidad de que sus estudiantes desarrollen habilidades de orden superior. *El docente experto es responsable de formar estudiantes expertos*.

Esta exigencia en México está sin resolver, es una tarea pendiente porque desde las políticas educativas nacionales no se ha instrumentado la exigencia, por parte del sector educativo, de una

formación para la profesionalización de la docencia universitaria.

Después de analizar bibliografía alusiva a competencias, son varias las propuestas que existen como las básicas para el docente, entre ellas están (ver cuadro).

III. ACCIÓN DIRECTIVA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

El docente universitario como guía y mediador en el logro de aprendizajes significativos, desarrolla una acción directiva que requiere concienciar para cumplir con su cometido.

La competencia educativa es la capacidad para emplear determinados conocimientos, así como generar actitudes positivas y favorables, y desarrollar habilidades al afrontar una situación problemática o lograr un propósito definido con pleno uso de la reflexión.

Asimismo, la competencia profesional del docente universitario es la capacidad para realizar una actividad o tarea profesional determinada. Ello implica poner en acción, armónicamente, diversos conocimientos (saber), actitudes y valores que guíen la toma de decisiones y la acción en el gobierno de clase (saber ser), así como las habilidades –tanto de orden intelectual como motrices– en el manejo de los recursos didácticos (saber hacer).

Las competencias de los docentes universitarios constituyen la permanencia y solidez del servicio formativo y profesional que debiera brindar cualquier programa en las IES. Como se mencionó anteriormente, el concepto de competencia requiere ser entendido como el resultado, la aptitud, la capacidad de la persona para desarrollarse

4. OCDE, Teacher demand and supply: improving teaching quality and addressing teacher shortages. pp. 79-85.

COMPETENCIAS BÁSICAS DEL DOCENTE

SPENCER, 1987	SCRIBEN, 1998	ANGULO, 1999	MORIN EDGAR, 1999	LEVY LEBOYER, COMPETENCIAS UNIVERSALES, 2003	ZABALZA, 2003	PERRENOUD, 2004	AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA ACREDITACIÓN (ANECA), 2004	PROGRAMA 2001-2006 DEL SECTOR EDUCATIVO
De logro y acción. De ayuda y servicio. De influencia. Gerenciales. Cognoscitivas. De eficacia personal.	Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza. Planeación y organización de la enseñanza. Comunicación. Organización de la clase. Eficacia en la instrucción. Evaluación. Profesionalidad. Otros servicios individualizados al plantel y a la comunidad.	Competencias cognitivas. Competencias de actuación. Competencias de consecuencias (referidas a los cambios producidos en el estudiante). Competencias afectivas. Competencias de exploración (adquiridas en situaciones no necesariamente educativas).	Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. Los principios de un conocimiento pertinente. Enseñar la condición humana. Enseñar la identidad terrenal. Enfrentar las incertidumbres. Enseñar la comprensión. La ética del género humano.	Presentación oral. Comunicación, análisis de problemas. Planificación y delegación y control, sensibilidad, tenacidad, negociación. Sentido común. Creatividad, decisión, apertura.	Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios. Competencia comunicativa: ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas. Manejar las nuevas tecnologías. Diseñar la metodología y organizar las actividades. Comunicarse relacionarse con los estudiantes. Tutorizar. Evaluar. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Identificarse con la institución. Trabajar en equipo.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación. Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo. Trabajar en equipo. Participar en la gestión de la escuela. Informar e implicar a los padres. Utilizar las nuevas tecnologías. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Gestionar la propia formación continua.	Competencias transversales de las funciones docentes. Competencias instrumentales personales, sistémicas.	Autoaprendizaje. Trabajo en equipo. Resolución de problemas. Comunicación correcta y persuasiva. Capacidad de autocrítica. Dominio de tecnología y de información avanzada. Responsabilidad y solidaridad. Ética profesional.

con pertinencia y, en específico, en lo referente a la creación directiva del docente universitario, en su función de gobierno de clase y como director en el espacio áulico con destreza.

La propuesta busca ofrecer un nuevo orden de las competencias directivas, en el nivel de las competencias básicas, dado el contexto actual, caracterizado por: el cambio acelerado (presente en las IES y que ha irrumpido como una revolución silenciosa); la constante innovación tecnológica; la incertidumbre ante las exigencias de acreditación y certificación en los procesos de evaluación institucional de las IES; el riesgo que generan las nuevas economías globalizadas; el surgimiento de una educación emergente que exige vivir tanto en lo local como en lo global; asimismo, el tardío ingreso a la cultura de la evaluación y de la calidad educativa, entre otras características. La propuesta sobre las competencias directivas del docente universitario en las IES, tiene como asidero el valor permanente que el docente posee como persona en su estilo único e irrepetible de enseñanza, con sus capacidades y limitaciones propias, a pesar de los nuevos nombres para las viejas prácticas en cuanto a métodos educativos⁵.

En un primer momento es necesario preguntarse cuál es la aportación que la educación basada en competencias realiza al campo de la formación docente. Históricamente, la formación docente en México se ha desarrollado de forma absolutamente técnica. Es decir, como instrumentación didáctica aplicada a las modas de los nombres⁶,

para dar paso a un segundo momento de formalización de la docencia que, por sus características, tiene situaciones inéditas y reclama la formación de habilidades multifuncionales, a partir de los conocimientos básicos de las implicaciones de la docencia. El enfoque por competencias, en este caso, posee la responsabilidad de clarificar su aportación a esta perspectiva.

Una realidad en los procesos de formación de conocimientos específicos de la docencia se manifiesta en que, para realizar aprendizajes complejos, se requiere que con antelación se hayan adquirido aprendizajes más simples. Aristóteles afirmó: sólo el que comprende bien lo puede explicar. «Lo que se busca en cada cosa es el elemento que le es propio»⁷.

La tarea del docente universitario es excelsa en el sentido de que su acción es eminentemente directiva; se orienta al perfeccionamiento de la persona humana de sus estudiantes: guía, orienta, dirige un proyecto personal de vida de cada uno de sus discentes. La acción directiva del docente universitario está guiada por la conquista de la voluntad de todos sus estudiantes. Asimismo, su acción educativa la orienta al reconocimiento de las capacidades de sus educandos⁸; establece los objetivos que guían el fin valioso de su acción educativa; selecciona y organiza los contenidos educativos que serán el medio para la formación integral de los estudiantes, por medio de la motivación y colaboración de cada uno para sacar lo mejor de sí; elige las estrategias didácticas adecuadas, y las guía y de-

5. Vid. VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, Marveya, Nuevos nombres para viejas prácticas. Métodos didácticos.

6. Producto del racionalismo técnico, empírico analítico.

7. Las fallas de los mecanismos de atribución por parte de los educadores generan las ansiedades de no pertenencia y amenaza de ser excluido o marginado. La didactogenia estudia las patologías generadas por la mala enseñanza que ofrece el docente universitario al descuidar su acción como director del aula.

8. Con base en competencias pedagógicas, competencias técnico-profesionales, competencias para la superación personal y competencias para realizar investigación pura y aplicada.

sarrolla con una acción educativa que busca la mejora de la persona. El docente universitario observa, reflexiona y mejora la realidad del aula a través de la selección de los recursos didácticos adecuados y dirigidos al desarrollo de todos los canales cognitivos de los estudiantes. Su acción se fundamenta en actividades de aprendizaje que propician el desarrollo de las habilidades intelectuales de orden superior de sus alumnos. La acción directiva del docente universitario se realiza en un lugar didáctico adecuado y él la guía con base en un tiempo didáctico, con un inicio y un término respetuoso a la persona de los educandos.

IV. COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Las competencias directivas del docente se vinculan de manera directa y en primera instancia, con las competencias personales –el ser de la persona del docente– manifiestas en sus competencias intrapersonales e interpersonales. La vocación del docente es un llamado a ofrecer lo mejor de sí mismo en todas sus clases y para cada estudiante.

En un segundo momento, las competencias directivas del docente exigen las competencias académicas que ha generado a partir de su formación universitaria; éstas se refieren al saber adquirido en su área de conocimiento específico, así como el dominio de reflexión e intervención de sus saberes.

En un tercer momento, requieren las competencias propias del desarrollo profesional y las competencias pedagógico-didácticas que le permitirán desarrollar y aplicar sus intervenciones de clase.

Un docente que auténticamente es directivo en el aula, necesita en esencia de vocación, de formación universitaria en el máximo nivel y de un desarrollo profesional por medio de una educación continua.

Las competencias básicas del directorado del docente universitario radican en una competencia integradora, manifiesta en el liderazgo situacional con dimensión humana en el aula, aprovechando la situación concreta y la coyuntura que se le ofrece.

Todo docente universitario está llamado a ser un auténtico director, un líder del proceso de enseñanza⁹ y de aprendizaje en el aula. La primera nota constitutiva del docente con liderazgo en el aula es la congruencia de vida, manifiesta en una lucha continua por lograrla.

Las competencias directivas básicas se integran en la capacidad para realizar la actividad y la relación docente con tono humano. Las competencias genéricas y específicas que se proponen se clasificarán en el cuadro de la siguiente página.

El docente universitario sólo desarrollará sus capacidades intelectuales, técnicas y morales a partir de llevar a la práctica su capacidad integradora, aprendiendo a potenciar sus conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas, descubriendo las competencias profesionales desarrolladas de sus estudiantes, contando con estrategias útiles que les proporcionarán a sus estudiantes una ventaja competitiva en el mercado laboral y descubriendo oportunidades de desarrollo para ellos, lo cual le permitirá orientarlos con mayor asertividad.

9. Con base en competencias pedagógicas, competencias técnico-profesionales, competencias para la superación personal y competencias para realizar investigación pura y aplicada.

COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Competencias estratégicas	Competencias intratérgicas	Competencias de eficiencia personal
- Visión internacional y nacional. - Visión institucional. - Negociación para establecer vínculos con los ámbitos de profesionales: colegios, asociaciones, federaciones y confederaciones de escuelas e institutos educativos. - Orientación a la acción educativa con enfoque ético y tono humano. - Concebir a la universidad como la conciencia crítica de la sociedad. - Resolución de problemas sociales. - Aplicación de los principios didácticos. - Red de relaciones afectivas. - Gestión de los conocimientos. - Participación en eventos internacionales y nacionales.	- Ofrecer un buen testimonio de vida: congruencia de vida. - Capacidad para desarrollar diagnósticos que representen las necesidades de la realidad educativa. - Capacidad para realizar la planeación prospectiva e interactiva. - Ser capaz de lograr la realización de lo planeado con base en el diagnóstico. - Capacidad para evaluar a sus estudiantes de forma integral. - Capacidad para diseñar programas de estudio con base en la instrumentación didáctica. - Ser director y guía de la dinámica del grupo, centrado en los estudiantes y en la tarea. - Desarrollar las habilidades de comunicación con destreza y asertividad. - Capacidad para ser un auténtico «coach» con sus estudiantes (<i>coaching</i>). - Capacidad para desarrollar las técnicas de motivación y animación del aula.	- Tono humano: Trato amable y agradable. Mantener el estilo y nunca perderlo ante la adversidad. Ofrecer respeto hacia la singularidad de cada estudiante. - Dominio metodológico: Construcción de ambientes de aprendizaje. Relación pedagógica. Adecuación de estrategias de aprendizaje. - Sensibilidad para detectar la multiplicidad de intereses: Educación dialógica. Conciencia de la colectividad. Detección de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. - Generar una educación problematizadora: Aplicar la pregunta generadora. Creatividad didáctica. Compromiso social. - Entender a un estudiante: Orientar personalmente al alumno. Empatizar con los estudiantes. Potenciar las capacidades de los alumnos. - Alteridad: Aceptación de sí mismo para centrarse en la tarea y en el grupo. Animar a conformar una red de relaciones favorables con el grupo. Comprender los esfuerzos de cada estudiante.

CONCLUSIONES

Las IES tienen como tarea fundamental la formación integral de los estudiantes desde una educación basada en competencias.

El profesor, en su tarea docente y como educador, realiza una tarea directiva en el aula. Ello le lleva a esforzarse para desarrollar competencias directivas, las cuales le permitirán una mejor colaboración con sus estudiantes.

Las competencias directivas del docente universitario son, pues, el puente entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas, en este caso la cualidad directiva del docente. Dichas competencias directivas-docentes deben ser observables en situaciones reales de trabajo, en el desempeño cotidiano. Para ello, se sugiere elaborar previamente un análisis de puesto basado en las competencias esperadas de manera objetiva y precisa. Las competencias se construyen por medio de la experiencia pensada y vivida del docente, así como por la significación que él construya en su práctica educativa.

Lo que ninguna definición del concepto «competencia», ni del propio proceso de su desarrollo, incluye explícitamente es la referida a la base

humana y hoy, en medio de un mundo globalizado y tecnológico, lo más emergente es la persona humana, como centro de cualquier actividad del proceso educativo. La evolución científica y de las nuevas tecnologías de información y comunicación, los cambios económico-financieros, así como la aparición de las distintas problemáticas socioculturales que circunscriben al mundo, obligan a repensar el modelo educativo actual y retomar a la persona del docente universitario como eje central en el cual se desarrollan las competencias.

Las competencias se enfocan en el estudiante como experto en la resolución de problemas que afronta en su entorno, como un constructor de significados en su proceso de aprendizaje. Para ello, el docente, como director en el aula, requiere enseñar al estudiante a pensar por sí mismo, desarrollando un pensamiento crítico y creativo con miras a colaborar con responsabilidad personal y social.

El docente y el discente, son la base esencial para la generación de competencias enfocadas a superar las expectativas planteadas en los perfiles de egreso. Cumplir con este perfil centrado en las competencias de la persona, será el verdadero motor que ayude a elevar la calidad y el perfeccionamiento de las instituciones de educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLES, M. Desempeño por competencias. Evaluación de 360°. Argentina: Granica, 2006.
- AZPEITIA, M. (compiladora)., Currículum y competencias. México: Santillana, 2006.
- CARDONA, P. Cómo desarrollar las competencias de liderazgo. Barcelona: IESE, 2005.
- DÍAZ BARRIGA, A.; CASTILLO, G.; RIVERA, A.; AGUIRRE, M. E. y LATAPÍ., P. Perfiles educativos, tercera época, volumen XXVIII, número 111. México: UNAM, 2006.
- ISAACS, D. Cómo evaluar los centros educativos. Pamplona: EUNSA, 1977.
- GUITTON, J. Aprender a vivir y a pensar. Madrid: Ediciones Encuentro, 2006.
- LÉVY-LABOYER, C. Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Barcelona: Gestión 2000, 2003.
- MONSERRETE, C. Metacompetencias. España: Lid, 2006.
- MORIN, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: Unesco, 1999. 108 p.
- OCDE. Teacher demand and supply: improving teaching quality and addressing teacher shortages. EDU/WKP, 2002.
- PERRENOUD, P. Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó, 2004. 168 p.
- QUINTANILLA, J.; SÁNCHEZ-RUNDE, C. y CARDONA, P., Competencias en la dirección de personas: un análisis desde la alta dirección. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 2004.
- THIGHT, M. Key concepts in adult education and training. Gran Bretaña: Routledge, 1996.
- SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J. L. y BOLÍVAR, A. Diccionario enciclopédico de didáctica, volúmenes I y II. Málaga: Aljibe, 2004.
- VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, Marveya. Nuevos nombres para viejas prácticas. Métodos didácticos. México: Minos, 2006. 47 p.
- VELASCO, J. La participación de los profesores en la gestión de calidad de la educación. Pamplona: EUNSA, 2000.
- ZABALZA, M. Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. España: Narcea, 2003. 253 p.

IRESIE

Banco de datos sobre educación en Iberoamérica (descriptor «Competencias académicas en educación»). La presente relación de bibliohemerografía es un intento de estado del arte del concepto competencia dentro de un entorno educativo:

BISQUERRA ALZINA, Rafael. «Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales». Revista de orientación educacional. Chile, números 33-34, 2004, pp. 31-77.

_____. «Educación emocional y competencias básicas para la vida». Revista de investigación educativa, España, volumen 21, número 1, 2003, pp. 7-43.

FIERRO, Alfredo. «El ciclo del malestar docente». Revista de educación, España, número 294, enero-abril, 1991, pp. 235-243.

FIGUERA, Pilar; DORIO, Imma y FORNER MARTÍNEZ, Ángel. «Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la Universidad». Revista de investigación educativa, España, volumen 21, número 2, 2003, pp. 349-369.

GYSBERS, Norman C. y HENDERSON, Patricia. «The Origin, evolution, and current status of student guidance competencies in the Unites States». Revista española de orientación y psicopedagogía. España, volumen 14, número 1, enero-junio, 2003, pp. 5-16.

HERNÁNDEZ GARIBAY, Jesús; MAGAÑA VARGAS, Héctor; MUÑOZ RIVEROHL, Bernardo Antonio y PINEDA GARCÍA, Aurora. «Guía de orientación profesional ocupacional del Estado de Michoacán: con fundamento en las competencias y los sectores ocupacionales». Revista mexicana de orientación educativa, México, número 0, julio-octubre, 2003, pp. 12-16.

HERRERA MÁRQUEZ, Alma; MURUETA REYES, Marco Eduardo y PARRA CERVANTES, Patricia. «Diseño curricular y evaluación de competencias: una propuesta». Cuadernos de ciencias de la salud y del comportamiento. México, número 3, julio-octubre, 2002, pp. 129-139.

HERRERA MÁRQUEZ, Alma Xóchitl y DIDRIKSSON TAKAYANAGUI, Axel. «La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias». Educación superior y sociedad. Venezuela, volumen 10, número 2, 1999, pp. 29-52.

THIERRY GARCÍA, David René. «El orientador y la formación profesional basada en competencias». Paedagogium. México, volumen 1, número 1, septiembre-octubre, 2000, pp. 19-23.

_____. «Competencia y competitividad en la formación profesional». IPN Ciencia, arte: cultura. México, volumen 2, número 34, noviembre-diciembre, 2000, pp. 18-27.

VALDÉS CUERVO, Ángel Alberto; SÁNCHEZ ESCOBEDO, Pedro Antonio. «Determinación de la competencia escolar y los factores familiares de riesgo de los menores infractores internos en la Escuela de Educación Social del Estado de Yucatán». Educación y ciencia. México, volumen 6, número 12 (26), julio-diciembre, 2002, p. 77-86.



LOS OBSTÁCULOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

ARTURO FIDEL DÍAZ T.

Profesor de tiempo completo UDENAR – FACEA

RESUMEN:

En este artículo se plantea el debate existente entre profesores, estudiantes y egresados del Programa de Economía en la Universidad de Nariño, como entre los académicos del país y del continente acerca del significado de la teoría económica y su aplicabilidad al mundo en desarrollo, puesto que el mismo tiene su origen en las economías industrializadas y, en algunos casos, en los países socialistas. Sin embargo, a través de la información disponible se muestra que el desconocimiento histórico ha impedido una mayor comprensión de la teoría económica y, por lo tanto, de su correcta aplicación. Se concluye que el planteamiento de una teoría económica propia para el mundo en desarrollo presenta dificultades, a veces insalvables, debido al dominio del pensamiento de los clásicos; además, que la ciencia y la investigación científica parten de estándares internacionales y no particulares.

Palabras clave: Significado de la teoría económica, desarrollo económico, obstáculos epistemológicos y pedagógicos, enseñanza de la Economía.

ABSTRACT

This article presents a debate that exists among professors, students and former students from the Economic Program at the University of Nariño as well as the continental and Colombian academics regarding to the meaning of economic theory; the debate was originated because some people believed that theory is not adequate for developing countries. The reason for this believe is because it was originated in the industrialized economies which are different from poor countries; and other people believed that it was based on a socialist model which is not the case on Colombia and, of course, in the Department of Nariño. However, based on the data, it could be said that the problem is not that the economic theory was born in those countries but because there is not full understanding of the history of the economic thought in developing world. At the end, this article asserts that is impossible to think about building an economic theory for developing countries because it is difficult to put aside the classic models and because research and scientific science work is based on international standards.

Key words: Meaning of economic theory, economic development and epistemological and pedagogical obstacles, economic teaching.

INTRODUCCIÓN

Este artículo se basa en la investigación que tuve la oportunidad de realizar denominada “*Historia del Programa de Economía en la Universidad de Nariño 1973 – 2003. Balance Prospectivo*”. En dicho estudio afirmaba que la información disponible sobre la enseñanza de la economía en el país en general, y en el departamento de Nariño en particular, es escasa, por lo que no ha sido posible identificar los problemas de carácter pedagógicos y epistemológicos en el proceso de enseñanza/aprendizaje en esta disciplina; constituyéndose de esta manera, en un problema para la orientación estratégica del Programa de Economía en la Universidad de Nariño.

Este artículo tiene el propósito de contribuir a llenar el vacío existente en el Programa sobre estudios de carácter histórico en el tema de la identificación de las barreras en la enseñanza de la ciencia económica. La pregunta que se ha intentado responder es la siguiente: ¿cuáles son los obstáculos para la enseñanza de la Economía en la Universidad de Nariño?

Para resolver este interrogante se siguió el enfoque de la historia institucional, que tiene el énfasis en el reconocimiento de la existencia de diversas narraciones sobre un determinado tema o institución y busca el acercamiento entre ellas; además, genera conocimiento mediante la descripción de los logros y las limitaciones de la situación investigada. La respuesta al interrogante está apoyada en la investigación antes citada y en las reflexiones personales que suscita el tema. Este artículo contribuye a ampliar el debate existente en torno al proceso de enseñanza de la ciencia económica en el Programa de Econo-

mía en la Universidad de Nariño y las dificultades encontradas tanto por los profesores para explicar el tema, como por los estudiantes para comprenderla a plenitud. Los resultados que permiten contestar el interrogante planteado se derivan de 153 entrevistas realizadas en la investigación precitada. La realización de la investigación seleccionó a los estudiantes entrevistados así como a los egresados mediante el método estadístico aleatorio de Montecarlo y con base en las listas existentes, tanto en el Programa de Economía, como de la Asociación de Egresados del Programa. Además, se entrevistó a todos los profesores de tiempo completo que trabajan o han trabajado en el Programa.

Para conocer los obstáculos presentes en el proceso de enseñanza de la Economía se parte del debate existente sobre el significado de la teoría económica y su pertinencia para los países en desarrollo; tema este, que ha estado presente en el Programa de Economía en la Universidad de Nariño en los primeros treinta años de su existencia. Los obstáculos en la enseñanza que se detallan más adelante en este artículo se basan en las diferencias de opinión acerca de la existencia o no de un análisis económico satisfactorio para las economías en desarrollo y, también, para aquellos que han estado encargados de su enseñanza y de la formulación de la política económica; el debate se ha originado en diferentes escenarios: congresos de estudiantes de Economía, conferencias, reuniones de profesores y decanos, artículos en revistas, periódicos e informes institucionales.

El planteamiento de Raúl Presbisch, según el cual las empresas coloniales y el comercio internacional no han sido

1. Se realizaron un total de 153 entrevistas distribuidas de la siguiente manera: 75 entrevistas a estudiantes en el 2006 y 78 egresados del Programa en diferentes años.

útiles para el desarrollo económico de los pueblos latinoamericanos, sino que ha generado una serie de problemas que bloquearon las posibilidades de su propio desarrollo se ha constituido en uno de los obstáculos para la enseñanza de la ciencia económica debido a que se ha cuestionado si la teoría económica es pertinente para afrontar los problemas de los países pobres, puesto que la misma se formuló para economías industriales; es decir, se evidencia una falta de consenso acerca del significado de la teoría económica para los países en desarrollo y, por tanto, de la forma más adecuada para enseñarla.

LA TEORÍA ECONÓMICA Y SU ENSEÑANZA

Como se mencionó anteriormente, un obstáculo en el proceso de enseñanza de la ciencia económica ha sido el debate sobre la pertinencia de la teoría económica a los problemas nacionales, es decir, una permanente discusión acerca de si es o no la teoría económica aplicable a situaciones especiales, como las de Colombia o el Departamento de Nariño. El debate se inicia con la utilización de la expresión “teoría económica” que ha incorporado el pensamiento de la economía neoclásica, la keynesiana y la postkeynesiana; por ejemplo, la escuela de pensamiento neoclásico toma en la microeconomía el análisis estático del mercado, y en la macroeconomía, el pensamiento de Keynes. Entonces, el debate se ha desarrollado en torno a obtener una definición común del significado de la teoría económica; en este campo, se han realizado aportes como el planteado por Myrdal (1968, 25), que sostiene que la teoría económica “es un conjunto de preguntas realizadas a la realidad social que se estudia”. O también, lo planteado por Leibenstein (1966,

18), quien manifestaba que la teoría económica “es un marco teórico que facilita la creación de teorías o modelos que contienen variables manipulables cuyos valores pueden ser variados suficientemente para realizar predicciones precisas en periodos limitados de tiempo”. Estas dos propuestas, más las de autores franceses y alemanes, han sido las más discutidas en los foros; sin embargo, aún no existe un consenso.

El debate en torno a los temas económicos es continuo, y en algunos casos, debido al desconocimiento histórico del pensamiento económico existente, se ha ocupado sólo de prescribir el desarrollo sin profundizar en su análisis histórico. Pero tampoco puede afirmarse que haya existido desinterés en el debate teórico puesto que las reuniones de decanos, profesores y estudiantes en el continente han tratado de aproximarse a la definición de lo que debe ser la teoría económica. En efecto, en la denominada Tercera Conferencia, se discutió que la teoría debía ser “un cuerpo lógico y riguroso de conocimiento aplicable al crecimiento [...] una explicación racional de los hechos económicos que expliquen por qué unos países se desarrollen y otros no, y por qué el desarrollo ocurre en un cierto periodo de la historia y en otros no [...] una teoría económica capaz de explicar todos los factores que han causado el atraso y han restringido el desarrollo de toda el área” (Tercera Conferencia: 1966, 101-102).

Como se observa, esta es una definición tan general que incluye todo y nada al mismo tiempo; es tal la amplitud de esta aproximación, que incluso, lo propuesto por Rostow para el desarrollo ha sido cuestionado por su enfoque. La búsqueda de una teoría propia para el continente corresponde al sentimiento existente en la región

de que el desarrollo sería posible si, primero, se propone la teoría adecuada.

Es decir, se han realizado esfuerzos tendientes a definir una teoría económica más aplicable al entorno nacional o local. Tanto los profesores, los estudiantes como los egresados del Programa de Economía en la Universidad de Nariño, consideran que las teorías existentes no son pertinentes para resolver los problemas económicos que enfrenta el departamento de Nariño y el país, por lo cual proponen la construcción de una nueva teoría para los países en desarrollo o, en su defecto, realizar una apropiación y adaptación de las ya existentes. Esta apreciación se fundamenta en la existencia de una clasificación artificial de los factores de la producción, el trabajo, el capital y la tierra, así como del principio de la racionalidad y los supuestos del equilibrio del mercado o, también, la exclusión de los factores exógenos tomados como datos aislados.

El debate en esta parte se ha centrado en señalar que la explicación del fenómeno del mercado mediante el principio de la racionalidad incluye el concepto de teoría del comportamiento racional para la toma de decisiones; sin embargo, la economía no estudia el comportamiento humano, pero lo toma, en este caso, como un dato que permite realizar abstracciones sobre el comportamiento del consumidor en los modelos económicos. En esta situación, se afirma que la teoría no es sino la manipulación de conceptos de acuerdo a lo establecido en sus respectivas definiciones, es decir, son analíticas, o verdaderas. El problema se presenta cuando la teoría pura se aplica a los problemas económicos de la vida real, por lo cual la teoría se convierte en justificación de una ideología, que le da a la ideología una base

científica. Siempre se ha considerado que la teoría económica pura es verdad porque es lógica y se puede verificar; sin embargo, nadie ha dicho que no es falsa, sino que se argumenta que no es aplicable a la realidad; es decir, se ha llevado la Economía a la confrontación con datos empíricos mediante la falsificación propuesta por Popper (Karl Popper, 1959). Sin embargo, la Economía presenta problemas epistemológicos y metodológicos diferentes de los de las ciencias naturales, lo cual ha dificultado las prescripciones de Popper, que considera que la teoría debe preceder a la investigación empírica, porque la comunicación entre la teoría y los datos no es un camino de doble dirección.

Al respecto Stuart Mill en su ensayo *"On the definition of political Economy"* al tratar sobre el método de la Economía sostiene que "las verdades externas al espíritu pueden conocerse por intuición, independiente de la observación y la experiencia, es decir, opuesta a aquella que deriva todo del conocimiento de la experiencia [...] las leyes económicas no pueden ser sino verificadas, pero el hecho de que una circunstancia particular no la verifique no implica que la ley deba descartarse; en especial en la Economía, puesto que se conoce que el motor de la acción humana es el deseo de riqueza, que está limitado por el deseo de consumir y por la inclinación al ocio".

Aunado al anterior debate, se encuentra la discusión académica de un sector de egresados del Programa de Economía que señalan como error en el proceso de enseñanza/aprendizaje la definición de la teoría económica como "Economía Política", es decir, la Economía con una base ideológica, lo que implica el abandono del sistema lógico por uno casi teológico. Otro punto del debate está relacionado con el afirmar

que la teoría económica pura es inútil y que lo válido es el empirismo puro e ingenuo. Todo indica que el debate acerca de este tema, se debe a que no han tenido tanto los estudiantes como los egresados la oportunidad de comprenderla ampliamente debido a los obstáculos, tanto epistemológicos como pedagógicos, presentes en el proceso de enseñanza que han convertido lo fácil en difícil y no al contrario, lo difícil en fácil. El resultado de esta discusión académica entre los estudiantes, egresados y profesores ha llevado a concluir que la teoría económica no es pertinente para las circunstancias especiales del Departamento de Nariño y del país, así se tiende a que, erróneamente, tanto profesores como estudiantes propongan la construcción de una teoría propia, en vez de señalar los errores evidentes en la teoría económica existente y proponer su adaptación al entorno correspondiente.

DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA

Los profesores han identificado las dificultades para explicar las teorías económicas, así como los estudiantes los problemas para comprender su significado, lo que denominan obstáculos en el proceso de enseñanza de la Economía, puesto que las partes han tenido que recurrir al lenguaje matemático a través de ecuaciones complejas aplicadas al conocimiento económico, que asemejan la Economía a una ciencia dura, tanto por su desarrollo teórico como metodológico. En efecto, el tratamiento analógico que recibe el proceso económico, como, por ejemplo, la noción de Ley o la de verificación o causalidad mediante la cultura experimental, aplicadas a fenómenos complejos que implican no sólo variables económicas sino sociales, ha suscitado dificultades entre los estudiantes para asimilar que

la matematización de la Economía es un lenguaje o que la Econometría es un método. Así, todo lo que se oponga al aprendizaje de los conceptos económicos, según Bachelard (1975) debe ser considerado como obstáculo epistemológico y debe entenderse su impacto en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la ciencia económica.

Según los profesores del Programa de Economía de la Universidad de Nariño, los obstáculos epistemológicos presentes, que no difieren de los existentes en otros programas de Economía en el país, son los siguientes: 1) Exigencia, por parte de los estudiantes, de mayor realismo en los ejemplos que impliquen supuestos y teorías económicas, 2) El alto grado de abstracción que tiene la ciencia económica para plantear la realidad mediante leyes y teorías económicas, 3) Asumir, por parte de los estudiantes, posibles comportamientos de las variables implicadas en cada concepto económico, 4) El exagerado verbalismo, entre estudiantes y profesores, que impide la comunicación directa y objetiva, 5) Exigencia, por parte de los estudiantes, de ver la realidad y el rechazo a los procesos de abstracción sobre ella, lo que puede implicar el descubrimiento del comportamiento de las leyes económicas, 6) La creencia existente, entre los estudiantes, de que lo único real y válido es lo que se ve, y 7) La inmediatez, que exige el estudiante, de aplicación de las leyes económicas, que impide la reflexión y el pensar en aquello que se ve. Estos obstáculos se han generado debido a que se parte del estudio de las teorías existentes, en vez de analizar la política económica vigente en el país y, a partir de ella, teorizar o construir nuevos modelos o conocimiento.

A continuación se dan nueve explicaciones, de parte de los participantes

en el proceso de enseñanza/aprendizaje, para la ocurrencia de los obstáculos: primero, existen estudiantes sin la suficiente habilidad para argumentar sus ideas en un lenguaje dirigido a los académicos y al público en general; es decir, la inhibición que experimentan los estudiantes para comunicar su pensamiento, por la disyuntiva que se les plantea de expresar de una manera plana y directa sus opiniones o utilizar el lenguaje técnico, lleno de supuestos, que denotan dominio sobre la ciencia económica, pero que no son de fácil uso ni para ellos ni de fácil comprensión para el público en general; el resultado de este conflicto es la inseguridad y pobreza en la argumentación académica; siempre se ha pensado que lo difícil es lo científico y lo fácil inocuo.

Segundo: los resultados de las entrevistas a estudiantes y egresados indican que la dogmatización de las teorías, por parte de los profesores, fenómeno este muy frecuente debido a la creencia en que las teorías de la ciencia económica constituyen la verdad y que no existe posibilidad alguna de equivocación o, menos, de refutación argumental; se convierten en dogma, puesto que se enseña a creer en el comportamiento de las leyes económicas como axiomas que no necesitan demostración; que antes, por el contrario, deben aceptarse sin vacilación; en otras palabras, la imposibilidad de hablar con el profesor debido a su creencia en que lo expuesto en clase es la única manera posible de pensar.

Tercero: situar la realidad y la retórica en dos extremos ha impedido la explicación de los problemas reales de la sociedad, para dejar, a cambio, un predominio de lo teórico; la percepción que tienen los estudiantes y profesores de que los problemas reales de la gente se comprenden mejor si, prime-

ro, se teoriza sobre ellos y después se compara con la realidad encontrada y/u observada; todo esto basado en la opinión de que la práctica sin teoría es ciega; igualmente, la creencia de que lo teórico es lo ideal y la realidad única fuente de aprendizaje de las ciencias económicas.

Cuarto: dificultad en la comunicación, por el uso de un lenguaje muy técnico; los profesores han observado que el uso de vocabulario económico no facilita la comprensión de las teorías debido al limitado conocimiento del castellano y de expresiones económicas entre los estudiantes, lo que les impide una fluida comunicación escrita y verbal.

Quinto: limitación del razonamiento abstracto para comprender los supuestos teóricos de la Economía; los estudiantes siempre han argumentado que la realidad permite comprender la ciencia, y no al contrario, por lo que se ha generado una resistencia al uso del razonamiento abstracto, que permite, con imaginación y con conocimiento, establecer relaciones reales o potenciales con las variables comprometidas en la explicación de un fenómeno económico en particular.

Sexto obstáculo, denominado insensibilidad, entre los estudiantes, para apreciar los problemas reales de la gente; es decir, la creencia en que los problemas estudiados en la ciencia económica son fenómenos sólo relacionados con la teoría y que no se presentan en la realidad, por lo que se observa una displicencia, en ellos, para entender que la pobreza, el desempleo, la desigualdad, la inflación, la injusticia y otros más no son reales sino que viven en el mundo de los libros y de la academia y que, por tanto, su solución depende de cada individuo; se ha llegado a afirmar que la pobreza

y el desempleo son un estilo de vida y que se deben respetar las opciones de las personas para mantenerse en ese estado.

Séptimo: el tratamiento analógico de los problemas económicos a los de las ciencias exactas; es decir, pensar que los fenómenos económicos se comportan igual que las funciones matemáticas, donde siempre existe un *depende de y un igual a*, basado en supuestos restrictivos de variables complejas, como las sociales. Entonces, ha bastado encontrar las restricciones y las condiciones de equilibrio para que los problemas de orden económico se solucionen, como en los ejercicios de matemáticas básicas o avanzadas. Tanto los textos disponibles como las investigaciones realizadas por economistas a nivel internacional se han convertido en tratados que alternan los conceptos económicos con su desarrollo matemático; en efecto, no hay texto o teoría que, implícita o explícitamente, establezca relación entre una o más variables económicas y sociales, por lo cual pareciera que el aprendizaje de la Economía se asimila también al aprendizaje de cualquier ciencia exacta, que basta con encontrar los satisfactores de las ecuaciones para encontrar la solución al problema dado. Entonces, el poder abstracto y lógico de las matemáticas ha permitido simplificar la realidad económica y social a un conjunto de ecuaciones donde todo depende de todo; o sea, se ha sustentado la validez de los fenómenos económicos presentes en la vida diaria de la gente a través del comportamiento matemático de las variables estudiadas.

Octavo: dificultad para presentar ideas en un lenguaje simple y con sentido común, que permita al individuo razonar sobre la situación en la que vive; al buscar una aproximación

científica al aprendizaje de la ciencia económica, tanto los profesores como los estudiantes han olvidado que la Economía es una ciencia social y, por tanto, tiene que ver con los problemas diarios de la gente; que, a su vez, no requieren de algoritmos para ser expresados, sino que son expresiones de la cotidianidad. Según los profesores, la aparente contradicción existente entre la teoría económica y el estado concreto de las cosas, el facilismo, la falsa simplicidad y la concreción mental de los estudiantes en imágenes de los supuestos teóricos, así como el no poder reemplazar los juicios emocionales por unos más razonados, por parte de los estudiantes, han sido considerados como obstáculos para la enseñanza de la Economía. Desde luego, esto ha sido producto de la inexistencia de una buena comunicación entre los profesores y los estudiantes; en efecto, la comunicación, según los egresados, ha sido objeto de tensiones y dificultades por parte de los profesores, por su actitud intolerante, autoritaria y exclusivista en el planteamiento de los temas económicos; el profesor ha creído que tiene todo el conocimiento y la verdad sobre él, lo que le ha impedido aceptar planteamientos alternos y/u opuestos a su forma de pensar. La concepción política ha inducido a pensar que todos los problemas deben analizarse bajo la óptica de su creencia; es decir, si el profesor es marxista, entonces todo fenómeno económico se trata bajo la óptica de la Economía Política, y si la forma de pensar es ortodoxa, entonces se acepta que el mercado siempre busca el equilibrio y que todo lo que no se comporte de esa manera se debe descartar.

Noveno: el menosprecio que otorgan los profesores a las ayudas pedagógicas en la presentación de los conceptos y teorías económicas. Se ha partido siempre de que el uso del tablero, la

expresión oral y la lectura de textos es suficiente para enseñar Economía; ha existido renuencia por parte de los profesores a utilizar ayudas educativas que permitan a los estudiantes comprender mejor los conceptos². Igualmente, los profesores han estado de acuerdo en que no todos los obstáculos para el aprendizaje se han originado en los estudiantes, sino que parte del problema se ha presentado por su limitación pedagógica para la presentación de los conceptos y teorías. El error en la enseñanza ha estado en utilizar o sólo teoría económica o traer ejemplos de casos ocurridos en otros contextos que no tienen la misma cultura, las mismas oportunidades y el mismo nivel de desarrollo; es decir, la enseñanza no ha tenido en cuenta ni la apropiación de las teorías ni su adaptación al entorno cultural y social.

LA PEDAGOGÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

A pesar de que se considera la pedagogía como ciencia, existe aun el debate puesto que existen autores, que definen la pedagogía como un saber, otros como un arte, y otros más como una ciencia de naturaleza propia y objeto específico de estudio. Este artículo toma el concepto ampliamente aceptado de que la pedagogía es un conjunto de saberes que busca impactar el proceso educativo; es decir, en palabras de Hegel “es el proceso donde el sujeto pasa de una conciencia en sí a una conciencia para sí y donde el sujeto reconoce el lugar que ocupa en el mundo y se reconoce como constructor y transformador de éste”.

La pedagogía históricamente, según el profesor Armando Zambrano, ha permitido la realización de relatos que han integrado el ser con el conocimiento a través de la voz; al respecto ha afirmado: “La palabra ha evitado que el mundo sea una sombra sin forma y sin eternidad”; es decir, la pedagogía se ha constituido en la puerta de la cultura que permite que las generaciones adultas se introduzcan en los nuevos patrones culturales mediante la acción comunicativa del profesor con el pretexto de modificar cognitivamente a otro ser; la pedagogía relata las prácticas, las experiencias escolares, inventa nuevos y potentes instrumentos, crea y recrea sin cesar imaginarios escolares. Agrega, el profesor Zambrano, que lo verosímil de la pedagogía surge en el hecho pedagógico o en la forma de manejar las palabras para posibilitarle al estudiante comprender lo que se trata de explicar (Zambrano, 2002, p. 54). Entonces, establece una relación entre los alumnos y el profesor, no sin un grado de resistencia por cada uno de ellos, y se expresa a través de múltiples gestos, que incluyen aquellos que denotan insatisfacción personal. Esta doble sensación de aprobación y resistencia caracteriza toda relación pedagógica puesto que se trata es de evitar la alienación de una de las partes. De esta manera, la relación pedagógica es una relación de resistencias y de acercamientos (Zambrano, 2001, p. 55).

A continuación se presentan los obstáculos pedagógicos identificados por los profesores del Programa de Economía en la Universidad de Nariño; es decir, no son la opinión del autor de este artículo, sino la de los docentes del Programa. Al respecto, los profesores

2. Como podría ser el uso de la literatura, las novelas, las fábulas y el cuento no cuestan nada y sí aportan al conocimiento. El problema que se presenta para el uso de estos métodos es la creencia en que su utilización aleja al estudiante del aprendizaje científico de la Economía y la trivializa.

han priorizado los que a continuación se señalan:

Primero, la exposición oral. Los docentes reconocen que el método oral ha sido el más frecuentemente utilizado en la enseñanza de la ciencia económica; la razón para esta práctica es la inexistencia de ayudas educativas y la creencia de que estas no permiten la innovación de las formas de enseñar, puesto que ellas no simulan las condiciones económicas de un país o región; igualmente, se rechazan por cuanto no permiten la animación y la exposición de los conceptos y teorías mediante imágenes o juegos interactivos. Los profesores reconocen que el método de exposición oral no es el más adecuado pedagógicamente puesto que limita la participación del estudiante en la discusión e interpretación de los temas planteados en la clase; aseguran que, con el transcurso del tiempo, los estudiantes se han vuelto indiferentes en el proceso de enseñanza de la Economía. La exposición oral del profesor excluye la participación de los estudiantes, los estudiantes no toman parte en el desarrollo de la clase y no muestran interés por los temas que se tratan. Al ser preguntados los profesores por qué insistían en el método oral, las respuestas han coincidido en afirmar que ha sido la falta de ayudas educativas, de tiempo y la excesiva carga académica que no les permite cambiar la estrategia pedagógica para que se privilegie la lógica deductiva y no el razonamiento inductivo.

Segundo: un obstáculo reconocido, ha sido el elevado número de estudiantes en la clase; el Programa, desde su apertura, ha tenido como política ofrecer cincuenta cupos para estudiantes que desean cursar la carrera; cincuenta estudiantes por semestre son demasiadas personas para atender todas las

inquietudes, en clases que en promedio tienen cuarenta y cinco minutos de duración; entre mayor el número de estudiantes por salón de clase, menos probabilidades de que el profesor interactúe con cada uno de ellos y más tiene que utilizar la exposición oral para avanzar en los contenidos del plan de estudios; los profesores afirman que si el número de estudiantes fuera menor, ellos tendrían la oportunidad de establecer mayor contacto con cada estudiante y llegar a identificarlo a cada uno por su nombre.

Un tercer obstáculo pedagógico ha sido creer que las evaluaciones exitosas de los estudiantes en determinada asignatura era una prueba de que el estudiante había adquirido el conocimiento correspondiente a los conceptos o teorías económicas, con olvido de que la repetición verbal no implicaba necesariamente la comprensión real de lo que se dice. La repetición memorística de los estudiantes la han ocasionado las exigencias del profesor y el sistema educativo, debido al recurso de examinar el grado de aprendizaje de cada asignatura mediante exámenes memorísticos, al final de cada semestre académico; sin embargo, los profesores reconocen que, una vez efectuada la evaluación académica correspondiente, el estudiante olvida de una manera rápida lo aprendido en cada una de las asignaturas cursadas; este comportamiento de los estudiantes y su grado de aprendizaje se han observado durante toda la carrera puesto que, al final, no han llegado con el conocimiento necesario sobre la disciplina económica; entonces, la verbalización no ha sido sinónimo de conocimiento, puesto que el verbalismo sin reflexión no conduce al aprendizaje.

Cuarto: otro obstáculo pedagógico ha sido la falta de disposición de los

profesores para situarse en el punto de vista del estudiante; aseguran los docentes no haber hecho el esfuerzo necesario para entender el nivel de comprensión alcanzado, entre los estudiantes, de los conceptos, teorías o modelos económicos presentados a su consideración. Generalmente, los docentes han optado por ofrecer largas explicaciones verbales sobre los contenidos temáticos, tratando de que los estudiantes comprendan el significado de cada uno de ellos desde su propio punto de vista. ¿Por qué ha sucedido esto? Por la creencia de los profesores en que su experiencia profesional, aplicada a cada concepto, facilita la comprensión de las teorías o métodos económicos; sin embargo, esta apreciación ha generado una barrera de comunicación con el estudiante, por cuanto su falta de experiencia no le permite seguir la argumentación realizada por el profesor en cada tema expuesto. Cuando los estudiantes han preguntado, los profesores han contestado como lo harían para sí mismos o para otros profesionales, en lugar de explorar realmente lo que el estudiante ha intentado saber y qué ha podido entender.

Quinto: obstáculo pedagógico, expresado por los profesores y estudiantes, ha sido no tener en cuenta la diversidad étnica y social entre los estudiantes de Economía de la Universidad de Nariño; el desconocimiento de esta realidad, propia del Departamento de Nariño y de la sociedad colombiana, ha llevado erróneamente a negar la existencia de una sintaxis propia del lenguaje utilizado por los estudiantes, que depende de su procedencia racial o socioeconómica. ¿Tiene esto que ver con el aprendizaje? Desde luego, por cuanto cada persona tiene su forma y velocidad para aprender; es cierto que un estudiante universitario debe tener las bases para poder entender los desa-

rollos teóricos de la disciplina, pero su grado de asimilación se asocia a su vivencia social; por ejemplo, no es lo mismo el grado de aprendizaje que tiene un estudiante proveniente de un colegio privado y con una familia educada, que puede tener argumentación sobre los temas estudiados, que un estudiante procedente de un colegio público de un remoto pueblo en la geografía nariñense, con una familia de padres iletrados, que no van a poder explicar o desarrollar la temática estudiada en una conversación familiar. Los profesores, al respecto, afirman que la redacción de documentos a manera de ensayos evidencian las diferencias culturales, raciales y socioeconómicas, por el uso de determinados modismos o formas de pensar. Un ejemplo de ello han sido las notas escritas por los profesores en los ensayos, en los que se han señalado no sólo los errores teóricos sino idiomáticos encontrados. La procedencia rural o costanera de los alumnos del Programa de Economía, así como su edad, su círculo familiar y la cultura del nariñense han hecho evidente este problema pedagógico. El señalamiento de los errores con respecto al lenguaje ha planteado la cuestión del poder del profesor en el aula de clase, puesto que se ha ignorado la sintaxis estudiantil y su identidad cultural.

Sexto obstáculo pedagógico señalado por los profesores en la enseñanza de la Economía ha sido la tendencia a corregir. Basados en que la educación es una acción que implica corrección y autocorrección, no han evitado señalar los errores que cometen los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la Economía; el efecto de este proceder ha sido que el estudiante pierda iniciativa y se limite a responder sólo aquello que se le pregunte o se le solicite. Los profesores reconocen que la acción de corregir conduce automáticamente a calificar a

cada estudiante; en ocasiones, comentan, han calificado como incompetentes a los estudiantes que manifiestan un bajo ritmo de aprendizaje de los temas económicos. ¿Cuál es la razón para este comportamiento? El no tener claro el papel de la docencia en los procesos de enseñanza – aprendizaje y no saber con la suficiente amplitud para qué se debe corregir: no para frenar o desanimar a los estudiantes en sus desarrollos conceptuales, sino que debe privilegiar la generación de nuevas ideas o debates en torno al tema estudiado. Igualmente, los profesores no saben cómo corregir; se evidencia siempre que la corrección se correlaciona con disminuciones en las calificaciones de los trabajos o exámenes de los estudiantes; por lo tanto, el poder ejercido por los profesores ha sido un obstáculo pedagógico que ha generado una reacción negativa en los alumnos, que tratan de convertirse en opresores de sus profesores debido a que los estudiantes son seres duales, que idealizan a sus profesores pero al mismo tiempo rechazan la opresión de la que son objeto.

Séptimo obstáculo pedagógico identificado por los profesores del Programa de Economía en la Universidad de Nariño ha sido considerar al estudiante como objeto del proceso; efectivamente, el estudiante ha padecido de manera pasiva la acción del educador; los estudiantes y egresados señalaron que los profesores se han considerado los sujetos de la educación y, a través de su trabajo, afirman, han conducido al educando a la memorización mecánica de contenidos y a ser depositarios de su saber; han creído en que su trabajo ha consistido en consignar en los estudiantes el conocimiento y que éstos deben cumplir la función de archivo; de esta manera, han generado mayor pasividad y despreocupación por transformar el conocimiento y la realidad; se

han preocupado por transformar sólo la mentalidad del estudiante, pero no la situación en la que se ha encontrado.

Los obstáculos pedagógicos antes enunciados han estado en la conciencia de los profesores del Programa, pero no se han sentido responsables de sus efectos puesto que, argumentan, que es evidencia del sistema de enseñanza a nivel universitario y especialmente de una inadecuada definición de la función educadora, así como de la estructura educativa. Sin embargo, los profesores han tratado de que la educación en Economía evolucione de una aproximación sincrónica, que supone que todos los estudiantes deben aprender lo mismo, a una asincrónica, que permita al estudiante aprender de acuerdo al ritmo, a su interés y a sus posibilidades. Los profesores creen que los obstáculos señalados son producto de la masificación de la Educación Superior, que responde a la herencia de la revolución industrial, la que, según ellos, debe transformarse en educación personalizada; mientras no se logre el énfasis en las realizaciones del estudiante y se evite la comunicación en un sólo sentido, han manifestado que existirán los obstáculos pedagógicos en la enseñanza de la ciencia económica.

CONCLUSIÓN

Este artículo ha planteado el debate existente acerca del significado de la teoría económica y su aplicabilidad al mundo en desarrollo; se ha manifestado tanto por los académicos del Programa de Economía, del país y del continente, en diversos foros, que mientras no exista una adecuada definición de la teoría económica para los países en desarrollo, su comprensión como aplicación es difícil y muy poco útil. Esta percepción se debe a que los ejemplos, los casos y conceptos de la teoría económica ex-

puesta en los textos universitarios se ha desarrollado con base en las economías industrializadas; sin embargo, parece que la razón para esta visión negativa de la teoría económica se fundamenta en el desconocimiento de la historia del pensamiento económico y en el enfoque dado a la Economía hacia una prescripción del desarrollo, sin profundizar en su análisis histórico, y por las limitaciones observadas en las empresas coloniales, en el comercio internacional que han impedido el desarrollo de los pueblos latinoamericanos

El debate se ha mantenido en el Programa de Economía en la Universidad de Nariño debido a la grave limitación de la utilidad de la teoría económica procedente de los modelos industrializados o de modelos socialistas, que no representan las características del Departamento de Nariño; en efecto, ninguno de los dos casos se ajusta al país o al Departamento de Nariño y más bien representa una transferencia simple de los conceptos sofisticados de un sitio para otro, sin tener en cuenta las características socioculturales del Departamento y del país. De otra parte, los egresados y estudiantes del Programa de Economía manifestaron que la teoría económica es útil como

está concebida pero que los problemas, tanto pedagógicos como epistemológicos, han dificultado su comprensión y aplicación. Entonces, parece un error plantear que los países en desarrollo deben tener su propia teoría debido a que la investigación científica se guía por modelos estándar a nivel internacional y por la dificultad de liberarse del legado de los intelectuales que han contribuido al desarrollo de la teoría económica.

Por tanto, para tener una teoría económica aplicable es necesario estudiar el pensamiento económico y dejar de culpar a la teoría económica pura por sus limitaciones significativas para explicar la economía real. La teoría pura, como es ahora, no se construyó con ese propósito y, por eso, no se puede esperar que brinde el resultado por muchos deseado. Desde luego, no parece lógico tratar de construir nuevos modelos económicos basados en la racionalidad del comportamiento humano, puesto que sólo será un modelo para decisión lógica; es decir, se deben probar las leyes existentes ahora, modificarlas y adaptarlas de acuerdo a las condiciones cambiantes y con el apoyo de profesionales relacionados con la sociología, la psicología, la ciencia política, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHELARD, Gastón. La formación del Espíritu Científico. México: Siglo XXI, 1975.
- LEIBENSTEIN. Harvey. What can we expect from a Theory of Development. Vol. XIX. Kyklos, 1966.
- MILL, John Stuart. Autobiografía. Buenos Aires: Editorial Espasa Calpe, 1948.
- MYRDAL Gunnar. Asian Dram: an inquiry into the poverty of nations, Vol. I, New York: Pantheon, 1968.
- POPPER. Karl. The Logic of Scientific Discovery. London, 1959.
- THIRD CONFERENCE. Third Conference of Faculties and Schools of Economics in Latin America, 1966.
- ZAMBRANO, L. Armando. Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica. Cali, Colombia: Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002.
- _____. La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Cali, Colombia: Artes Gráficas del Valle, 2001.

INVESTIGACIÓN



LA ETNOMUSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN MUSICAL. EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MUSICAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN COLOMBIA

LUZ DALILA RIVAS CAICEDO

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

En este artículo, intento realizar una aproximación de la importancia que tiene la etnomusicología en la licenciatura en educación musical considerando que la etnomusicología repercute en la formación de docentes en esta área con bases teóricas y metodológicas, que servirán para construir estrategias dentro de su labor como futuro docente.

Con esta perspectiva la educación musical tiene el compromiso de contribuir a la preservación, conservación y reconstrucción de los valores culturales y musicales. Lo anterior, tiene en cuenta las recomendaciones que diversos organismos internacionales hacen con relación a la necesidad de incluir en la formación de docentes y músicos en general, el conocimiento de las músicas tradicionales, étnicas y folklóricas de las diversas culturas del mundo.

Palabras clave: Educación Musical, Etnomusicología, Música Tradicional, Folklor, Tradición Cultural, Multiculturalidad, ISME, Investigación Musical.

ABSTRACT

In this article, I try to make an approximation of the importance of ethnomusicology in the music education degree in ethnomusicology, whereas the impact on teacher training in this area with theoretical and methodological bases, will be used to build strategies into their work as future teachers.

This perspective in music education is committed to contributing to the preservation, conservation and reconstruction of cultural and musical values. This takes into account the recommendations of various international agencies do with regard to the need to include in the training of teachers and musicians in general, knowledge of traditional music, ethnic and folk cultures of the world.

Key words: Musical Education, Ethnomusicology, Traditional Music, Folklore, Cultural Tradition, Multiculturality, ISME, Musical Investigation.

INTRODUCCIÓN

Se han encontrado datos importantes que nos dejan ver que la educación musical en Latinoamérica y en Colombia ha cambiado y evolucionado a través de los años. Cada país latinoamericano ha ido exaltando su nacionalismo y, con él, sus formas musicales y tradiciones culturales, que han servido a maestros de música y de artes en general, para transmitir la cultura, valor y respeto por la misma; asimismo para la construcción o reconstrucción de una identidad propia.

Al enfocar el problema de la educación musical en Colombia y específicamente del Departamento de Nariño se pretende cambiar el concepto de la misma, partiendo del hecho, de que la formación académica del docente no había abarcado una preocupación por el conocimiento de las músicas y las tradiciones culturales. Este cambio se pretende lograr con planes de estudio¹ de la licenciatura en música, que incluya conceptos y actividades de etnomusicología; por lo tanto, en la formación de los docentes de educación musical.

UNA REFLEXIÓN ACERCA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

Hacia la década de los años de 1980, comenzaron a surgir una serie de inquietudes en cuanto a la manera en cómo se enseñaba la música en las escuelas, el enfoque de la misma dentro del aula, y el por qué no había tenido éxito en las mismas. Se consideró el problema del fracaso escolar a nivel social, en los planes de estudio y los procedimientos de enseñanza. Los maestros tenían una serie de prejuicios con respecto al estudio de la música,

tanto en las escuelas primarias y de educación básica, como en educación superior en la formación de músicos y maestros.

Sin embargo, en el contexto colombiano y específicamente en el Departamento de Nariño, se vienen suscitando, por parte de múltiples investigadores, un sinnúmero de reflexiones y opiniones acerca de las perspectivas que se deben considerar en la educación musical. Entre estas reflexiones, una de las que más llama la atención de especialistas, docentes y otros actores institucionales, es la inserción y la utilización de la música tradicional y el folklore, como recurso de enseñanza de la música; así como su importancia en la formación y valoración de una identidad cultural específica.

Este contexto, se respalda en las opiniones vertidas en las diversas reuniones y encuentros que se realizan sobre educación musical. Es así, como en las Conferencias Interamericanas de Educación Musical, Pamela O'Gorman, directora de la Jamaica School of Music, recalca el valor que puede tener el multiculturalismo creativo en la educación musical; sin ignorar la riqueza cultural y musical de nuestros países (O'GORMAN, 1987). Emma Garmendia, directora del Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales de la Universidad Católica de Washington, D.C, en cuya ponencia intitulada *Los estudios musicales latinoamericanos vinculados con los contextos históricos de los respectivos países como contribución a la actualización y renovación de la educación musical* (GARMENDIA, 1987: 78), expone la importancia del trabajo etnomusicológico que se realiza en Latinoamérica, toda vez que

1. Entendido este como sinónimo de currículum de acuerdo a lo propuesto en mi tesis de maestría titulada La etnomusicología en la formación del licenciado en educación musical. El caso de Colombia.

los resultados de estas investigaciones sirven como recurso primordial para la enseñanza de la música y su aplicación en las escuelas, y para formar a los profesores de música, quienes estarán suficientemente capacitados para formar nuevas generaciones (GARMENDIA, 1987) e incluir el resultado de las mismas en la elaboración de planes de estudios de enseñanza musical.

Asimismo, el etnomusicólogo Gérard Béhague plantea, que “la importancia del conocimiento de la música vernácula de tradición oral es un factor que puede contribuir al entendimiento y a la unidad de las Américas” (MERINO, 1987: 31-83).

Estas reflexiones, son ejemplo de muchas más, que reflejan la necesidad de replantear la forma cómo se enseña la música y muestran un interés particular por definir y contextualizar la educación musical no sólo en Colombia, o en el Departamento de Nariño, sino en Latinoamérica misma. De reconocernos como cultura híbrida² y propia, que desea encontrar en su diversidad cultural y tradicional la manera de enseñar la música.

Cada país de Latinoamérica, cada región de Colombia, ha de buscar en su música y su cultura, un recurso de enseñanza para educar al individuo. Lo anterior, hace parte de una de las funciones que debe cumplir la escuela: preservar la herencia cultural (TABA, 1974). Siendo esto posible, “sólo si la educación conserva esta herencia transmitiendo las verdades elaboradas en el pasado a las nuevas generaciones para desarrollar así una base cultural” (TABA, 1974: 36.).

En este sentido, y considerando el caso específico tratado en este trabajo: la formación de docentes en música enfocada hacia el estudio de la música tradicional y folklórica, es, pues, responsable de contribuir a este fin educativo.

LA ETNOMUSICOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN MUSICAL

La inquietud de introducir la etnomusicología como aporte a la educación musical y por ende, a la formación de los docentes en el área, ha sido manifestada de la misma manera por varios investigadores etnomusicólogos y especialistas en educación musical latinoamericanos, entre ellos el etnomusicólogo Gérard Béhague, mencionado anteriormente, en su ponencia presentada en la VII Conferencia Interamericana de Educación Musical (1987), manifestó, y estoy en total acuerdo, la importancia de la etnomusicología en la formación del educador musical como aspecto fundamental en la enseñanza de la música en Latinoamérica. Según Béhague “el educador musical está basado en las teorías y prácticas desarrolladas en Europa y Estados Unidos y no ha incluido en forma significativa el estudio de las diferentes músicas de tradición oral” (BÉHAGUE, 1987: 43-50). Además propone que “el educador musical debe tener un conocimiento básico de la etnomusicología de su país o de su área cultural” (BÉHAGUE, 1987: 43-50).

Considerando lo anterior, entonces, ¿Por qué pensar en la etnomusicología como aporte indispensable para una educación musical en el folklore

2 El término de cultura híbrida lo plantea García Canclini en su libro que lleva el mismo nombre y que fue publicado en 1989; en él, el autor define este término como procesos culturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada se combinan para generar nueva estructuras, objetos y prácticas. Estudiar estos procesos culturales nos sirve para conocer formas de situarse en medio de la heterogeneidad y entender cómo se producen las hibridaciones. p. III Introducción a la edición 2001.

y la música tradicional? Veamos una aproximación a esta disciplina.

Desde 1950, época en la que nace la etnomusicología como área del conocimiento, dedicada a la investigación de las músicas étnicas y tradicionales de las culturas orientales y occidentales dentro de su propio contexto cultural (NETTL, 1985), se ha ido modificando el objetivo y visión de esta última. Ha pasado de estudiar la música como tal, a partir de procesos analíticos y teóricos de la musicología, a estudiarla a partir de procesos culturales, en los que se tienen en cuenta al individuo, su evolución y su desarrollo a través de ella. Esto ha llevado a los etnomusicólogos a abrirse paso dentro de todos los ámbitos de investigación que tienen que ver tanto con el desarrollo de la música dentro de la sociedad, y con el impacto que tiene ésta en la cotidianidad del ser, así como su influencia en la misma, en respuesta a la búsqueda de una identidad cultural y nacional. Uno de los aspectos más importantes que se estudia dentro de esta disciplina es la forma en que se aprende y se aprehende la música de generación en generación, su transformación y modificación dentro de los grupos sociales. El etnomusicólogo Alan P. Merriam, (MERRIAM, 1964) expresa en su teoría expuesta en su libro *The Anthropology of Music* que la etnomusicología es el estudio de la música como cultura, donde la música contribuye a construir la misma cultura.

Pero, exactamente ¿qué y cuáles aspectos debe tener en cuenta la educación musical para considerar a la etnomusicología, como la disciplina que sustente la importancia de la enseñanza de la música tradicional y folklórica?

Este interrogante, nos hace pensar también en ¿cuáles son los fines de la educación musical en la actualidad?

Esto se traduce en pensar la educación musical como aquella responsable de valorar y conservar las manifestaciones musicales y culturales de un país o región, a través del fortalecimiento que se haga en las formas de expresión de las mismas. Así como estimular los intereses musicales de los alumnos, que se traduzcan en actividades lúdicas dentro y fuera del aula, como aspecto fundamental de la proyección social y cultural de la institución. Además de dar a conocer la música tradicional de su país o región, así como también el acercamiento a las mismas a partir de la ejecución, la audición y la interpretación de las mismas.

Al respecto, la International Society of Music Education (ISME), entidad miembro del Consejo Internacional de Música, principal asesor consultivo de música de la Unesco, se encarga de edificar y conservar el trabajo de la comunidad de educadores musicales del mundo, así como también de promover y compartir las experiencias y el conocimiento de los educadores musicales, de tal modo que se logre una mayor comprensión y entendimiento de la educación musical, de manera internacional e intercultural. Del mismo modo de nutrir y recomendar la educación musical y la educación a través de la música en todas partes del mundo. Reconoció, en 1994, el papel que desempeñan las músicas de las culturas del mundo (LUNDQUIST, *et al*, 1998). En este documento, dicha sociedad considera que el papel de la música tradicional puede tener gran significado dentro del trabajo de la educación musical. Para ello, partieron de los siguientes puntos de análisis:

1. La ISME reconoce que cada sociedad y grupo cultural tiene su música y tradiciones culturales características y que cada sociedad realiza una

propia reflexión y análisis sobre el uso de estas músicas.

2. Considera que la música es una cultura universal, es decir, que cada cultura tiene su propia música y que cada sociedad tiene sistemas musicales asociados a esas culturas específicas, que la ISME conoce como “subculturas”, y otras divisiones sociales específicas.
3. Menciona, que no hay un criterio universal de evaluación en la educación musical; pero que cada sociedad posee compositores, docentes, instrumentistas, agrupaciones musicales, entre otras formas musicales, que crean sistemas musicales que sirven para el estudio y la comprensión de la misma.
4. Reconoce que a través de la enseñanza de la educación musical, a partir de las músicas tradicionales de cada país, ésta puede ser comprendida de mejor manera, recurriendo al estudio de la misma desde su propio contexto social y cultural.

De acuerdo con los aspectos anteriormente mencionados, la ISME recomienda que:

1. La educación musical incluya cursos del estudio de las músicas individuales, tradicionales, repertorio, instrumentos, tomando como punto de partida el conocer la existencia de las diversas músicas del mundo.
2. La música foránea³, tradicional y popular sea parte de los planes de estudios de educación musical de cada país, especialmente de aquellos con diversidad étnica y cultural.
3. Además, exista conocimiento por parte del docente de la elección y

selección de la música que se incluirá en los planes de estudios.

4. Los docentes e investigadores de áreas afines al estudio de la cultura, como la antropología, sociología, y demás, se integren a enriquecer, con sus trabajos e investigaciones, la labor del educador musical.
5. Las instituciones establecidas de educación musical nacional y regional de cada país, construyan centros de adquisición y archivo de material diverso para enriquecer y compartir investigaciones de todas las músicas y culturas del mundo. A su vez, la ISME se compromete a colaborar con la creación de los mismos.

Conforme con las anteriores observaciones, se confirma, que la música más representativa de nuestros países, no había sido valorada, ni se había tenido en cuenta hasta hace algunos años dentro de la educación musical, como parte fundamental y esencial para la formación de una identidad cultural propia. Esta música simboliza la pluralidad cultural y las diversas expresiones de grupos culturales, sociales y étnicos que han persistido a través de la tradición oral.

Acorde con lo que la ISME resuelve, el área de educación musical, se ha visto enriquecida por múltiples investigaciones realizadas por educadores musicales, etnomusicólogos, músicos en general y especialistas en disciplinas afines, que han aportado elementos importantes para la evolución de la misma y su aplicación dentro de los planes de estudio en la formación de maestros y músicos.

Sin embargo, este organismo no resuelve del todo el problema de la

3. Término utilizado en algunas corrientes de la antropología para referirse a todo aquello ajeno a la cultura de Occidente

inclusión de la etnomusicología en la educación musical, pues no establece exactamente cómo se aborda la enseñanza de estas músicas y de la etnomusicología misma. El vacío curricular que existe ha sido el punto de discusión y de varios análisis entre especialistas.

Lo anterior ha llevado al Programa de Licenciatura en Educación Musical de la Universidad de Nariño, a realizar ajustes dentro de sus planes de estudio y este, es justamente el problema en que se debate el proceso de construcción: su contradicción entre las antiguas estructuras y los nuevos enfoques, debate que se ha caracterizado por sus conflictos y conmociones, ya que siempre existe la posibilidad de poner en entredicho sus fines, creencias, valores, supuestos y orientaciones, que determinan su finalidad y su significado.

Comienza entonces la tarea de articular la música tradicional y su estudio, en los planes de estudio. Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje parte del reconocimiento de lo que se tiene, es decir, de lo que se sabe, de lo que se piensa, de los patrones culturales y de los gustos, concepciones, teorías y prácticas musicales que trae el estudiante, que lleva consigo el docente y con lo que cuenta históricamente la Institución.

Se trata de crear conciencia del legado social, cultural y musical de los diferentes actores y ámbitos en el que se va a desenvolver el quehacer educativo. Se pretende que el alumno encuentre múltiples saberes y expectativas dentro del enfoque metodológico que le ayuden a su propio crecimiento y construcción del conocimiento.

LA FORMACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LA ETNOMUSICOLOGÍA

Sin embargo, pensar en la etnomusicología, como una disciplina incluida

en los planes de estudio de dicha licenciatura, hace pensar, en la formación de los docentes en música. Son ellos, los ejecutores de los resultados obtenidos en su formación como maestros. En ellos está el poder de transmisión de conocimientos, y por lo tanto, el éxito que se pueda obtener como proyección social, la valoración y respeto por la identidad cultural misma.

Por lo tanto, considero necesario y enfático, que la inclusión de la etnomusicología, como área de conocimiento de las manifestaciones musicales tenga un lugar importante en los planes de estudio de la licenciatura en educación musical de la Universidad de Nariño. Por consiguiente, repercute en la formación de docentes de educación musical.

La problemática actual del docente

Los maestros de música, acudimos a varios métodos reconocidos ampliamente dentro de la enseñanza musical para acercarnos al que más se aproxime a las necesidades de enseñanza. Sin embargo, muchos de estos métodos están comúnmente creados para la educación de niños y jóvenes formados en diversos contextos sociales y culturales; considerando que el contexto, dentro de la formación del sujeto, es agente partícipe, primordial y responsable de la disposición, adquisición e interiorización de las relaciones culturales y sociales de su entorno.

Esta disposición se pone en movimiento por los actos de quienes están alrededor de ellos; forma un andamiaje sobre el cual, se puede adquirir, en el proceso de socialización, las capacidades y hábitos propios de la cultura en la que se desarrolla. De ahí que nos encontremos con aspectos que no llenan las expectativas del docente, y no cuentan con el componente cultural que buscamos. Acudimos entonces a modificarlos y a cambiar los recursos,

combinamos unos y otros, y en la mayoría de los casos, no utilizamos ninguno de manera concreta, o utilizamos uno creado por nosotros mismos, que en cierto modo es una buena opción de educación cuando hemos estudiado y conocido el entorno cultural y musical del niño. Cada caso requiere una aplicación metodológica concreta, que obedezca a un contexto en particular, donde se educa al niño, en y para una cultura específica. Esto expresa precisamente la paradójica universalidad de la educación tradicional. Al contrariar esta realidad, se corre el peligro de crear confusión sobre la cultura a la cual se pertenece.

Lo anterior, hace sentir ajeno al niño en su propio contexto y ese es el caso más frecuente en los niños y jóvenes de la región; que han sido impulsados a escoger la oferta que los medios de comunicación dan para consumir, que en cierta medida influye en el desarrollo de su autoestima, el desarraigo y la no pertenencia, o no reconocer su cultura.

Es por ello, que la tarea del docente en música, es la de construir estrategias metodológicas establecidas para su propia práctica; y precisamente, la licenciatura en la que se forme, debe darle estas estrategias.

Durante los últimos años, y como consecuencia de las diversas deliberaciones que han existido acerca de este tema, se ha recurrido al folklóre, a su diversidad étnica y multicultural, y a la reivindicación de sus tradiciones, para crear conciencia y rescatar los valores de identidad, no sólo de Nariño, sino de todo el país. La música y las artes, son protagonistas de este proceso.

Lo propositivo en la formación docente de educación musical

Es así como los planes de formación docente se enfocan en formar al maes-

tro como investigador (STENHOUSE, 1998) es decir, que el futuro maestro tenga la capacidad de realizar investigación dentro de su disciplina de conocimiento. A partir de ello, construya su quehacer metodológico, así como su propio trabajo dentro del aula; además de conocer la realidad social y cultural a las cuales se enfrenta. En este sentido, siguiendo a Stenhouse se debe pensar en que la educación que reciba el futuro docente debe buscar una enseñanza basada en la investigación, lo anterior vinculado a su propio proceso de formación como maestro.

Esto le dará la oportunidad, ya como docente, de ser partícipe activo en la acción de elaboración del plan de estudios de música de una institución específica. Implica, que el docente no sólo debe ser el ejecutante de un plan establecido, sino que debe formar parte de los especialistas que lo elaboran. Con ello, se pretende, entonces, que la experiencia adquirida dentro del aula, por parte del profesor sea tenida en cuenta a la hora de hacer el diseño. Stenhouse determina que el curriculum puede llevar a que el profesor sea un investigador en el aula de su propia experiencia de enseñanza. Esto es: cambiar la práctica, desarrollar el curriculum y perfeccionar al docente. Aspectos que siempre deben ir juntos de manera indisociable, con el único fin de mejorar el curriculum y a su vez el desempeño del maestro.

Siguiendo este enfoque, se busca entonces dos perspectivas que se deben tener en cuenta en el diseño del plan: una nueva concepción de la profesionalidad y buscar un nuevo tipo de investigación. Esto se puede complementar con otro aspecto importante referido por el autor, quien menciona que para diseñar un plan con estas características, el docente debe tener el dominio de

la materia que enseña y aprende. Esto va a lograr que el maestro se construya y se vea a sí mismo como un investigador de su propia área de enseñanza.

Aunado a lo anterior, existen tres aspectos, que considero también necesarios en la formación de un docente, en este caso especial en educación musical, que son parte fundamental de un diseño de plan de estudios con las características expuestas a lo largo de este trabajo. Ellos son: 1. Educar en el saber y aprender a pensar, 2. Educar en la expresión oral y el diálogo, y 3. Educar en la construcción del conocimiento, basados en los planteamientos de Splitter y Sharp (SPLITTER Y SHARP, 1996). Dentro de ellos, se resalta la importancia que tiene el papel del docente, de transmitir al alumno las estrategias fundamentales, para que éste desarrolle las habilidades específicas que necesita para construir su propio conocimiento.

En este sentido, se consideran algunas propuestas, las cuales pueden generar consenso dentro de la comunidad académica. Se propone: 1. Una educación basada en la investigación especializada, es decir, inculcar en el futuro docente una formación científica de su campo específico de conocimiento. Es decir, de acuerdo con lo que se ha planteado hasta el momento, un futuro docente en el área de educación musical debe trabajar a profundidad en su campo específico que le permita tener dominio propio de su disciplina, además de estar en la capacidad de realizar investigación dentro de su mismo campo. 2. Una formación en la didáctica propia de la enseñanza de su área de conocimiento. Además de, 3. Una formación en el conocimiento y en la toma de conciencia de la situación política, ideológica y social del país (DÍAZ VILLA, 1996).

En este caso concreto, la formación del docente de música debe considerar las características mencionadas con anterioridad, asimismo, se debe actuar consecuentemente con las propuestas que ha expuesto la ISME, que reivindica y reconoce a las culturas étnicas y, con ello, el carácter multicultural de cada país. De la misma manera no se debe ser indiferente ante un sentimiento mundial que hoy existe frente a la valoración, respeto y difusión de las identidades culturales de las regiones y países, para que el docente de hoy sea un conocedor de su propia cultura y tradiciones.

Teniendo en cuenta lo anterior podemos ver que: la formación del docente debe considerar también una formación en la investigación musical, específicamente, a lo que refiere este trabajo, en la etnomusicología. Esta es necesaria en la actualidad, considerando lo dicho en páginas anteriores; además, se debe preparar al docente en conocimientos específicos de su campo. Es decir, no se debe dejar de lado las diversas áreas que componen la formación profesional; más bien, se debe pensar en articular el conocimiento con las herramientas necesarias para vincular su quehacer al contexto social y cultural donde se desempeña.

En consecuencia, una formación docente con tales características se reconocerá a través de los trabajos, investigaciones y proyección social que tengan él y sus estudiantes.

Se hace necesario, pensar la educación musical como una disciplina que favorezca la preservación de las manifestaciones culturales y musicales; siendo ésta, parte integral de lo que somos y tenemos como actores partícipes dentro de una sociedad. Para ello, es indispensable contar con un área de conocimiento especialista en este campo, como lo es la etnomusicología,

que ha evolucionado en su concepto y definición para dar cabida a un amplio espectro de posibilidades de investigación de la música, teniendo en cuenta que ésta es un foco fundamental en la vida y construcción cultural de cualquier contexto social.

La educación musical, puede convertirse en el puente comunicativo entre la etnomusicología y la sociedad, en el sentido de ser la educación musical, quien se encargue de transmitir los resultados provenientes de la etnomusicología, en cuanto a conservación y reconstrucción musical y cultural de cada país o región en específico. Para llevar a cabo lo anterior, se necesita, que quienes forman a los docentes en el área de la educación musical, tengan conocimiento de la música tradicional y folklórica con base y criterio etnomusicológico. Esto es, no desconocer las músicas tradicionales y folklóricas, populares y contemporáneas que traen aprendidas los estudiantes cuando ingresan a la educación superior, las cuales se pueden potenciar de muchas maneras dentro de su desarrollo académico. Sino que junto con el conocimiento que de estas músicas comparten docentes y estudiantes, se logre construir interesantes procesos de contextualización histórica. De la misma manera, se realicen trabajos de investigación etnomusicológica y metodológica de la educación musical. Esta posibilidad de ampliar el horizonte musical y cultural permitiría enriquecer la formación académica del estudiante en la investigación de las músicas y en su propia formación educativa.

PROPUESTA DE UN MODELO DE FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

La licenciatura en educación musical de la Universidad de Nariño, con

los planteamientos propuestos tiene como objetivos:

- Valorar y conservar las manifestaciones musicales y culturales de un país o región, a través de las mejoras que se hagan en las formas de expresión de las mismas.
- Estimular los intereses musicales de los alumnos, que se traduzcan en actividades lúdicas dentro y fuera del aula, como aspecto fundamental de la proyección social y cultural de la institución.
- Dar a conocer la música tradicional del país o región, así como también el acercamiento a las mismas a partir de la ejecución, la audición y la interpretación de las mismas.

Por otro lado el papel de la etnomusicología debe:

- Dar a conocer, junto con las instituciones de investigación, el resultado de su trabajo y de esta manera, buscar que el gobierno, y las entidades educativas se interesen más por sus investigaciones.
- Procurar que sus investigaciones sean aprovechadas por los maestros y educadores musicales como material didáctico y metodológico para su quehacer profesional. Esto, teniendo en cuenta que el docente conoce y comprende dichas investigaciones.
- Tratar que los institutos y entidades encargadas del estudio de la música, la cultura y la educación, colaboren en la formación del docente en música, ofreciendo cursos, talleres y capacitación al maestro en el área de la etnomusicología.

Asimismo la etnomusicología, dentro de la licenciatura en música, debe encargarse de:

- Que el maestro desarrolle la capacidad de manejar y aprovechar el caudal de información que nos brinde la investigación de estas músicas. Por ejemplo: tener la capacidad de seleccionar el material apto con fines didácticos, que debe incluir grabaciones, videos, partituras, instrumentos, entre otros.
- Establecer que el área de etnomusicología sea parte de las asignaturas establecidas en los planes de estudio para la formación de docentes en música, para facilitar el desarrollo de las propuestas anteriores.

Los objetivos fundamentales de una formación docente en el estudio de la música tradicional y folklórica, es decir, con aportes de la etnomusicología en el plan de estudios, deben ser:

- El futuro docente debe poseer un verdadero dominio, de la música tradicional y folklórica, por ende, de su estudio. Con una visión de actualización de la misma.
- Lograr acceder más fácil y directamente al alumno, ya que esta música es el lenguaje más habitual y común al que se enfrenta el docente con sus alumnos.
- Contribuir a que el estudiante logre tomar conciencia de las manifestaciones musicales y culturales que lo

rodean, así como también guiarlos en la apropiación de sus propios gustos musicales.

Para lograr lo anterior, el Programa de licenciatura en educación musical de la Universidad de Nariño, ha entrado en un proceso de reestructuración total de dicho programa, siendo congruentes con la Reforma Universitaria que se desarrolla actualmente. En este sentido, se ha considerado necesaria la creación de un plan de estudios, que pueda cumplir con las necesidades sociales y culturales con las cuales está comprometida dicha Institución.

De esta manera, se está trabajando con el cuerpo docente y un grupo de estudiantes en la realización de un nuevo plan de estudios que considere los planteamientos anteriormente propuestos. Se pondrá en práctica dentro de la Institución, así como también se analizará el perfil de los egresados y su proyección a la sociedad. Para ello, se contará con la realización y participación de conciertos, eventos didácticos en las escuelas en las cuales se presta el servicio social a la comunidad, se tendrá en cuenta el desempeño de los egresados que ejercen la enseñanza de la música así como también, la intervención de la Institución en las diversas festividades que se realizan en la ciudad de Pasto y en los municipios del Departamento de Nariño.

REFERENCIAS

- BÉHAGUE, Gerard. El aporte de la etnomusicología en una formación realista del educador musical latinoamericano. En: Revista Musical Chilena. Santiago de Chile. Vol. 41, No. 168 (1987); pp. 43-50.
- DÍAZ VILLA, Mario. La formación de docentes en Colombia. Problemas y perspectivas, En: Educación y Cultura. No. 42 (nov. 1996); pp. 10-15.
- GARMENDIA, Emma. Los estudios musicales latinoamericanos vinculados con los contextos históricos de los respectivos países como contribución a la actualización y renovación de la educación musical. Santiago de Chile. Vol. 41, No. 168 (1987); pp. 78-83.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad, México. Grijalbo, 1989.
- LUNDQUIST, B. [ed.]. Musics of the World's Cultures: a source book for music educators. Western Australia: ISME, 1998.
- MERINO MONTERO, Luis [ed.]. Actas de las Conferencias Interamericanas de Educación Musical. En: Revista Musical Chilena, Santiago de Chile. Vol. 41, No. 168 (1987); pp. 31-83.
- MERRIAM, Alan. The Anthropology of Music. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- NETTL, Bruno. Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales, Madrid: Alianza, 1985.
- O'GORMAN, Pamela (1987). Las imperativas culturales para la educación musical para América en el siglo XXI: una visión caribeña. En: Revista Musical Chilena, Santiago de Chile. Vol. 41, No. 168 (1987); pp. 69-76.
- RIVAS CAICEDO, Luz. La etnomusicología en la formación del licenciado en Educación. El caso de Colombia. Tesis de Maestría en Pedagogía. México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, 2006.
- SPLITTER, Laurance; SHARP Ann. La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación. Buenos Aires: Manantial, 1996.
- STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata, 1998.
- TABA, Hilda. Elaboración del currículo. Teoría y práctica. Buenos Aires: Troquel, 1974.

INVESTIGACIÓN

VIOLENCIAS URBANAS.

Tránsitos por el Discurso Oral de los Jóvenes de la Universidad de Nariño

DIANA CRISTINA CÓRDOBA CELY

Antropóloga, Mg. Docente investigador Institución Universitaria CESMAG, Pasto, Colombia

RESUMEN

Este artículo expone parte de los resultados de una etnografía con perspectiva hermenéutica, cuya enmarcación teórica se desarrolló dentro de los Estudios Culturales Latinoamericanos (teorías postcoloniales), e interpreta violencias urbanas que no son del todo visibles pero que han sido heredadas y están camufladas en la oralidad de los jóvenes de la Universidad de Nariño; se comienza indagando las violencias epistémicas de la colonia y la modernidad en la construcción de la nación, posteriormente se intenta describir cómo éstas se articulan a otras propias del bipartidismo nacional y finalmente se acerca de forma general a las contemporáneas, que son el resultado de las anteriores. De este modo, se muestra que en la oralidad de los universitarios se pueden investigar transformaciones socioculturales, conflictos omitidos por los que éstos actores transitan actualmente.

Palabras claves: Violencias urbanas, oralidad, jóvenes, colonialidad.

ABSTRACT

This article indicates part of the results of ethnography with hermeneutic perspective. Its theoretical demarcation was developed inside the cultural Latin-American studies (postcolonial theories). It interprets urban violence that is not completely visible but has been inherited and camouflaged in the orality of the young people of Nariño University. It starts with the investigation of epistemic violence of the colonial period and modernity in the construction of a nation. Later it describes how these are articulated to others from the nation's two party period. Finally it approaches in a general form to the contemporary ones, which are the result of the previous ones. In this way it shows that in the orality of the university students, it is possible to investigate the sociocultural transformations, omitted conflicts along that these actors pass nowadays.

Key words: Urban violences, orality, young people, coloniality.

INTRODUCCIÓN

Es indudable que en el lenguaje, se delatan parte de las heridas que ha producido la violencia a través del tiempo, escisiones que hemos heredado y que aunque se encuentran en un nivel sutil como es el de la representación, terminan en los imaginarios y en los hábitos de los jóvenes, regulando y orientando sus maneras y modos de pensar-sentir, y en ocasiones, favoreciendo el desgarrar de una multiplicidad de saberes.

Como se sabe, la dimensión simbólica del colonialismo aún subyace en el lenguaje de los jóvenes de Nariño, eso se puede percibir en la utilización del quechua, o más que todo en características del habla local con raíces en esta lengua que aún persisten en la cotidianeidad, hasta expresiones que son el resultado del proyecto *purista* de la construcción de la nación, que muestran contundentemente la racionalidad de la modernidad, y con ella la reproducción de herencias epistemológicas occidentales; lo interesante de eso, es lo que ocurre cuando todas ellas se articulan a nuevas asimetrías de poder, sean violencias bipartidistas nacionales o las ciberespaciales propias de esta época de globalización, pues a partir de allí, los investigadores pueden asumir posiciones críticas frente a los pensamientos fronterizos Latinoamericanos y-o discutir los permanentes olvidos de la historia occidental, las anestias convenientes que sólo han logrado acrecentar conflictos en esta región.

Así, se puede decir que muchas de las violencias urbanas que se han detectado en Pasto, son móviles e imperceptibles y es pertinente indagarlas de frente pues a través de ellas, no sólo se entienden los cambios de la sociedad actual, sino que se visibiliza lo que aún nos cabe *esperar*; de esta forma, se su-

giere que estudiar la violencia que está a manera de palimpsestos en el lenguaje, no sólo es útil sino necesario, y un compromiso ético con nuestro pasado.

ORALIDAD EN LOS JÓVENES DE PASTO

A continuación, se describen fragmentos del léxico que se encuentran en la oralidad de estos jóvenes, y que aunque continúan instalados en su lenguaje coloquial, generalmente son suprimidos de la historia y de las inquietudes de los discursos hegemónicos; se narran trozos de cómo esta generación se siente identificada con diversidad de jergas, pues se ha educado rodeada de estereotipos de imágenes que necesariamente enlazan los saberes, se muestra cómo, en gran medida, los jóvenes tienden a articular expresiones de diferentes épocas y regiones, para terminar realizando un rastreo que intenta dilucidar cuáles de ellas son el resultado de una decisión colectiva o una imposición a manera de nueva colonización al estilo de autores como Bonfíl (2007), o Mignolo (2000).

Si bien es cierto, algunas expresiones del discurso oral de los jóvenes como: "*pone lucas para ir a chumar*" o "*jugar chaza es muy bacano*", podrían parecer poco importantes en un primer acercamiento, al sondearlas, se puede entender que muchas de éstas son evidentemente significativas, pues en ellas se pueden encontrar, conflictos de poder del pasado que hoy se resemantizan en otros contextos, encuentros y desencuentros que marcan los procesos de estos actores; y es que el lenguaje, y con él sus intercambios lingüísticos, son un instrumento de poder y por tanto conllevan luchas discursivas.

De esta manera, se afirma que en las entrañas de estas hablas hechas hábi-

tos, también se detectan conflictos de poder que obligan a dirigir la mirada hacia otros fenómenos sociales como el colonialismo y con él la colonialidad, como es el caso del quechua, que pasó de ser oral a escrito con la llegada de los españoles, y evidentemente, al utilizar el alfabeto de una lengua occidental, reprodujo en su estructura parte del pensamiento europeo y andino, conflictos insospechados que comenzaron en un nivel lingüístico pero que se fueron ampliando al campo semántico.

Actualmente, las palabras del quechua que hacen parte del acontecer de estos actores, son consideradas como un elemento significativo dentro de ese lenguaje propio portador de identidad y defensa, y se puede afirmar que se van mezclando a otras nuevas, dando como resultado expresiones híbridas, donde mientras unas palabras pertenecen a determinadas hablas ya reconocidas, por ser “portadoras de una axiología donde la agresión y la desvalorización del otro están en un lugar de preeminencia como el parlanche” (Villa; 1991); hay otras que no, como los mismos quechuismos, que a pesar de haber sido engendrados en contextos problemáticos, según los resultados de investigación permanecen en la memoria colectiva de los nariñenses e incluso poetizan el mundo contempo-

ráneo de los jóvenes al desprenderse de la tradición oral proveniente de grupos indígenas¹.

Entonces, realizar arqueologías sobre cómo se articula el discurso oral de los jóvenes, puede ayudar a mostrar resolución de conflictos o problemáticas que fueron instauradas hace mucho tiempo, por ejemplo, el léxico de las pandillas antioqueñas, que como se sabe ha sido llevado a las aulas de la universidad, es el resultado de la herencia del pasado violento colombiano que continúa uniéndose a diferentes hablas cuyas estructuras mitológicas e imaginarios siguen produciendo diversidad cultural.

Aquí en Pasto como en otras regiones del país, se utiliza parte de la jerga antioqueña del sicariato, del traquetero², muchas de ellas permanecen en los jóvenes, narran tonos y ritmos socio-culturales, pequeñas historias que hemos olvidado o ante las cuales somos indolentes; presentan intransigencias, falta de responsabilidad frente a la otredad, y en definitiva, esas preocupaciones a nivel sociolingüístico que menciona Villa (1991)³, que en Antioquia recrean oralidades originarias de la violencia de los años 50 y 60's. Mientras las primeras, como lo dice el mismo autor, son *provocadoras*, en Nariño se retoma el de las culturas

1. Hymes (1987) muestra que el traslado de lo oral a lo escrito (que es el caso del quechua), produce una serie de modificaciones que culturalmente pueden ser importantes, pues al hacerles traducción a manera de prosa, muchas veces se les niega estructuras típicamente poéticas, desconociendo principios propios de su organización (poética) como la equivalencia, la estructura sintáctica, palabras que por su complejidad son consideradas como poesías, acento tonal, entre otros, limitando de este modo, el entendimiento de la cultura de un grupo.
2. Que según el autor, terminan siendo oficios y variedades lingüísticas (Villa, 1991).
3. Es pertinente explicar que no se está hablando despectivamente de las jergas antioqueñas o generalizándolas. Las interpretaciones que se hacen en este texto, se realizan teniendo en cuenta los estudios que lingüistas antioqueños han hecho sobre ella, como los diferentes autores que escriben en el texto “pre-ocupaciones” (Villa, 1997).
4. Hasta el momento no se han encontrado datos que muestren que el quechua se utiliza para degradar o desvalorizar a los otros, más bien, se confirma lo contrario.

ancestrales de manera no agresiva, incluso afectuosa⁴, y en la actualidad, estos dos se articulan, mientras las manifestaciones de una de las jergas esta contextualizada para desvalorizar a la alteridad, la otra poetiza⁵, por lo menos en el contexto regional.

Ahora, tampoco se puede perder de vista que en ocasiones, los jóvenes discriminan algunas hablas ancestrales andinas por los vestigios del purismo en las instituciones académicas, pues como es reconocido, esta propuesta desarrollada en Colombia en el siglo XIX por Carrasquilla, postuló que la lengua depurada de Castilla, debía ser un elemento de unidad nacional, por lo que se la relacionó directamente con la evolución y modernidad del País, y fue presentada como el modelo a seguir en Colombia para progresar (en López; 1989), lo que indudablemente favoreció que continuara influyendo históricamente.

Sin lugar a dudas, esta relación entre lengua-poder, fue común en la construcción de Nación en Latinoamérica y motivó la discriminación de variedades lingüísticas populares, como sería el caso de las nariñenses, cuyas raíces indígenas son innegables; en ese sentido, se puede deducir que la relación entre disciplina y conocimiento, saber-poder (Foucault, 1997), aunque se instaura en el colonialismo, se continúa reproduciendo en la modernidad a través de sus discursos hegemónicos y sus instituciones, y actualmente, produce choques en los procesos de identificación de los actores sociales de la Universidad de Nariño que intentan re-localizar o reterritorializar sus saberes.

Lo anterior se ha podido comprobar en diferentes trabajos, donde a través de encuestas, entrevistas, conversatorios y diálogos personales con los actores sociales, se pudo concluir que éstos consideraban algunas características propias del habla local relacionadas con raíces quechuas como: *no apropiadas*, o *incultas* para ser utilizadas en textos considerados *académicos* como: ensayos, evaluaciones escritas u orales, fenómeno paradójico, porque sí se continúan revitalizando en escrituras alternativas que pertenecen a los márgenes como los cómics, la música, y básicamente la oralidad.

De igual forma, jóvenes de municipios y corregimientos cercanos como Nariño, Mapachico, Genoy que estudiaban en la ciudad, manifestaron perder gran parte de sus conocimientos sobre mitos, ritos porque debían casi *depurar* su lenguaje al pasarlo a textos escritos u oralidades en ámbitos académicos; lo cual muestra que se sigue incluyendo o excluyendo de manera violenta la alteridad, despedazando conocimientos locales desde otras épocas y aún ahora, y confirma lo que subraya Barbero (1994) respecto a que hay un pseudo reconocimiento de lo oral por parte de instituciones como el ministerio de cultura, pues se continúa negando parte de la riqueza propia de ésta como su gestualidad o su sonido, al solicitar que este tipo de expresión sea trasladada a un texto escrito. Desde luego, también confirma lo que manifiesta el mismo autor (en Barbero, 1998) respecto a que muchas veces las escuelas, diríamos instituciones en general, empobrecen el vocabulario y la diversidad de los modos de hablar, pues al tratar de expresarse como se escribe,

5. En este artículo se considera que los quechuismos poetizan el mundo contemporáneo de los jóvenes por cuanto hacen parte del texto mítico del que habla Arguedas (en: Lienhard, 1990), y además por lo que menciona Hymes (1987), respecto a que generalmente se niegan características poéticas propias de la oralidad de lenguas indígenas.

muchos actores pierden gran parte de la riqueza del mundo oral incluida su espontaneidad narrativa.

De esta manera se puede afirmar que aunque definitivamente a los imaginarios no se les puede establecer un espacio ni tiempo exacto, muchos de estos continúan fortaleciéndose e impulsándose por determinados momentos históricos, y más que todo por la omisión que hacen los discursos políticamente correctos frente a conflictos que se generan en ellos o que se reproducen por ellos, negando de esta manera el dialogismo y favoreciendo la desidia frente a problemáticas que deberían ser excavadas ahora, para que puedan ser abordadas de forma crítica, para que sus imágenes estén en adelante y se conviertan en condición de posibilidad.

Así las cosas, en el lenguaje de los jóvenes, se encuentra la articulación de diferentes identidades que no son absolutas ni sustanciales, comenzando con la del *malevo* de la revolución industrial que viene de Antioquia, mezclado con el *quechua* andino, los *arcaísmos* de los conquistadores⁶, discursos modernos y las jergas de la *tecno-cultura*. La identidad de estos jóvenes se matiza de identidades nacionales, locales y globales entrelazadas, pues aunque el *Camajan*, según varios autores antioqueños como Alonso Salazar (1990) en “No nacimos pa’ semilla”, tiene su origen en Medellín y los alrededores industriales, lo que lo hace un regiolecto, es innegable que en la actualidad, esta habla ha sido aceptada nacionalmente hasta pasar a formar parte de los procesos de identificación de los jóvenes y adultos de otras regiones colombianas.

Eso significa que en la oralidad de esta generación pastusa, hay rastros del quechua cuya trascendencia marca no sólo conflictos étnico-sociales latinoamericanos, sino una empatía hacia los intersticios sumado a las huellas de las migraciones antioqueñas producidas por la violencia partidista y la revolución industrial, cuya habla, de acuerdo a Villa (1991), exhibe características de filosofías de vida atravesadas por la marginalidad y el rencor hacia los sectores del Medellín discriminador.

Lo anterior es importante porque los jóvenes utilizan en el discurso oral que los identifica, diferentes expresiones que a su vez han pertenecido a los márgenes, lugar desde donde se revitalizan o dejan de hacerlo, para seguir siendo jergas que cuentan sobre opresión y violencia en diferentes niveles como: epistémico, físico, lingüístico; son imágenes de un país instaladas en la oralidad de sus jóvenes, lo cual no significa que sea algo positivo o negativo, sino más bien que están “allí” y que hay que escuchar los susurros que salen de ellas.

Para contextualizar a los lectores en lo que se está argumentando, se nombrarán algunas palabras del léxico que vienen de Antioquia, y que se encontraron de manera evidente en los conversatorios realizados a los estudiantes de la Universidad de Nariño⁷, esto sólo para familiarizarlos, pues seguramente las han escuchado en la cotidianidad y encuentros con los jóvenes de esta región, palabras como: *bacan*, *broder*, *guita*, *piyar*, *lucas*, *cucho*, *tropel*, *malevo*, *llavecita*, *apartaco*, *nota*, *rollo*, *cayetano*, *guaro*, no sólo son recurrentes sino revitalizadas con relativa

6. Estos arcaísmos no se discuten en este artículo.

7. Estas palabras del léxico fueron confirmadas en los conversatorios y testimonios realizados a los jóvenes de la Universidad de Nariño durante el 2007.

frecuencia. Se reitera que la intención no es realizar un listado léxico al respecto, sino quizá, detenerse a observar las huellas que hay en la oralidad de los jóvenes de la universidad de Nariño, jergas *que hablan* y que existen a manera de palimpsestos, de mezcla, o de articulación, oralidades que forman parte de las identidades de estos actores actualmente.

En efecto, y como se decía anteriormente, este léxico popular que comienza siendo identitario de un grupo determinado, en este caso el antioqueño, es aceptado, reproducido y recreado en otros sectores como en Pasto (Nariño), éstas hablas aparentemente exclusivas de un grupo, se difunden hasta formar parte de la lengua común, y lo valioso de lo mencionado, es que se articulan con otras gramáticas, produciendo mayor diversidad como en los siguientes ejemplos:

- Ese cucho es bien tiritingo
(Ese adulto es bien enclenque).
- Que nota, vamos a ir todos a jugar chaza,
(Que divertido, todos vamos a ir a jugar el juego típico de Nariño)
- Esa guagua es re-guandera
(Esa niña es doblemente alegre).
- Esa guagua me tiene en una traga.
(Esa niña me tiene enamorado).

En este caso, la identidad que se muestra en estos discursos orales cuestiona las referencias hegemónicas (Boaventura de Sousa, 1998), pues sus producciones, se perpetúan desde los intersticios y desde los espacios negados por las historias realizadas por determinados grupos, “ponen al desnudo la hegemonía de Occidente con sus dispositivos de memoria y olvido” (Gnecco, 2000), y la negación de los recuerdos colectivos, revelan que las identidades de estos jóvenes son

identificaciones en curso, donde se van uniendo y separando *alteridades*, se van articulando imágenes, percepciones, imaginarios que las colectividades deciden conservar o no, y que les permite ubicarse como diversidad.

Como se ha mencionado, en estas oralidades se mantiene el mito del *camajan*, del *traquetero*, del *sicario*, junto con el del *parlanche* a manera de espectros, imágenes que favorecen la conformación de identidades mutables; por lo que se sugiere que muchas de estas particularidades del habla local que se han ido instalando en nuestra región, aunque en un primer acercamiento fueron o son un elemento cultural *ajeno* e incluso *colonizador*, como lo podrían proponer algunos autores frente a la utilización del alfabeto europeo para graficar el quechua, pasan en este momento a ser parte de lo que Bonfil (2007) llama “cultura apropiada”, pues son el resultado de las necesidades y decisiones de estos. Esta determinación hace que emerja la diversidad, la movilidad, la ambigüedad, términos que en la práctica cuestionan a la modernidad y al colonialismo frente a la invención de ese *otro* que fue abordado como único, igual, y sustancial, y que difícilmente puede seguir siendo estudiado de esa manera.

Ahora bien, como se sabe, el quechua comienza en una situación de diglosia frente a la lengua de occidente, se va castellanizando a la vez que se comienzan a formar en Latinoamérica grupos de personas que sólo hablan español y desconocen el quechua, y finalmente, en la actualidad, quedan resistencias lingüísticas que se continúan entrelazando con otras hablas, oralidades que también son resultado de conflictos étnicos- sociales como las que se acaban de mencionar.

Entonces, se puede afirmar que en la conquista se comienza con una típica situación de diglosia, con un idioma de bajo prestigio como el quechua, frente a uno de alto prestigio como el español, pero a través del tiempo, la elección de las variedades lingüísticas se vuelve facultativa, aunque el origen de estas sean conflictos sociales. Es decir, actualmente los jóvenes deciden tomar estas hablas en su cotidianidad, y también eligen mantener en ellas, expresiones antiguas como los quechuismos porque hacen parte de sus procesos de identificación, lo que vemos con las jergas, es que ya no son imposiciones al estilo Bonfiliano (2007), pues aunque muchas son ajenas, se vuelven propias cuando pasan a ser parte de las decisiones que toma autónomamente cada cultura.

De este modo, es claro que en el lenguaje de estos jóvenes, se une el quechua que es resultado de un proceso de colonización, expresiones propias de proyecto purista, que está enmarcado dentro de la misma representación que hace la colonización y que se perpetúa en la modernidad, las hablas Antioqueñas que son resultado de la revolución industrial y que hacen parte de esa modernidad que pretende, a partir de la razón crear alteridades como en la colonia; y bueno, se podría decir que lo trascendental de todas ellas es, como manifiesta Santiago Castro (2003), que movilizan a estos actores en la lucha por el sentido, describen los espacios en los que se ha venido construyendo la verdad sobre Latinoamérica, muestran la voluntad de representación de los actores sociales afirmándose a sí mismos en el debate con otros decires, enun-

ciación que estos ya no buscan que sea considerada como más auténtica.

Se puede entender que estos fragmentos del habla de los jóvenes que estamos exponiendo, delatan como aunque muchos son producidos bajo la tensión de determinados contextos de poder, en este momento, los actores sociales las asimilan fácilmente en sus procesos de pertenencia.

Todo lo anterior, también se articula a algunas violencias contemporáneas que tiene su base en discursos orales de las tribus urbanas y la barriada como los de los *emos*, *dark*, *punkeros* entre otros, y que en los jóvenes de la Universidad de Nariño, aparentemente, no están tan marcados en este momento⁸.

Una posible explicación al respecto, es decir al hecho de que las jergas de los grupos referenciados arriba no se articulen de manera contundente con las hablas antioqueñas o palabras del quechua, puede ser que las nuevas asimetrías de poder entre *informatizados* y *desinformatizados* evita que muchos jóvenes se familiaricen con estas tendencias, lo cual abre diversas preguntas de investigación frente a si realmente estos medios producen nuevos colonialismos ciberespaciales o conflictos tecno-culturales a partir de estas articulaciones, o qué herramientas otorgadas por estas interconexiones sirven para relocalizar y están siendo desperdiciadas por los jóvenes al no tener acceso a ellas. En muchos casos, se puede demostrar que las redes propias de la globalización, favorecen las afirmaciones de los actores sociales, incluso frente a sus hablas ancestrales, pues aunque suene contradictorio,

8. Aunque es importante destacar que ya existen prácticas estatales regionales, que a través de programas dirigidos a los jóvenes, intentan solucionar algunas problemáticas que se originan en las denominadas tribus urbanas, lo cual significa que su crecimiento es cada vez más notorio en la ciudad de Pasto.

permiten entender profundamente la realidad, compararla, criticarla.

Halliday (1982) dice que es difícil liberarse de las preconcepciones lingüísticas y sociales que llevan a suponer que la utilización de una gramática diferente, conduce a una comprensión menos profunda del lenguaje. ¿no podría ocurrir lo mismo frente a las nuevas gramáticas producto de las nuevas tecnologías o imaginarios mundiales?, ¿qué porcentaje de esos nuevos lenguajes que se consolidan en estos espacios virtuales y globales ayudan a relocalizar o a que los jóvenes asuman posiciones políticas, y sin embargo ignoramos o desconocemos su valor? Los resultados de la investigación demuestran que en muchas ocasiones las literaturas alternativas como la hipermedia literaria, impulsan cambios frente a la relación: poder- academia; en el caso del léxico utilizado en Nariño, éste tipo de narrativas no sólo colaboran a revitalizar palabras ancestrales, sino que fomentan su uso y conservación, su recreación en el campo semántico, su articulación a contextos actuales.

En fin, no se pretende manifestar un único rostro respecto a los medios de comunicación, espacios virtuales o la problemática tratada, al contrario, se considera que dudar y cuestionar permanentemente lo anterior, permite no asumir posiciones solapadas ante las dificultades como en otros tiempos, admite liberarse de pre-juicios negativos, algunos de las cuales son bastante comunes y aseguran que los medios masivos opacan o niegan la identidad,

o que la violencia está siempre relacionada con los jóvenes y que no hay pertenencia en sus jergas.

Es necesario que se recuerde que en Latinoamérica, algunas dualidades no complementarias propias del pensamiento occidental como lo tradicional, lo moderno, frecuentemente se enlazan, y lo mismo ocurre en la oralidad de estos actores, pues muchos de ellos, miran hacia sus tradiciones, sus orígenes⁹, y los relocalizan, en algunas ocasiones los sitios que abre el ciberespacio favorece lo ancestral, en otros no, y más bien los deja en desmotivación, entonces, la labor de la academia debería ser detectar estos espacios, para apoyarlos o cuestionarlos con mayor contundencia, pues la oralidad de los jóvenes, no se desarraiga definitivamente del suelo ni de la memoria.

Se piensa que la realización de etnografías del pasado fronterizas, son un primer paso para comprender la manera como nos hemos pensado en Latinoamérica, permite abrir una conversación entre diferentes comunidades interpretativas y sus autorepresentaciones¹⁰, sanar heridas, alejarnos, como dice Gnecco (2000), de ese profundo sesgo intelectualista, donde la mayoría de los acercamientos conceptuales a la memoria, olvidan que “recordar es, ante todo, volver a pasar por él corazón con todas sus cargas y consecuencias” (Gnecco, 2000).

Para terminar, se piensa que más que detectar “secuelas” o “efectos” de otras épocas en la actualidad, se trata de asumir posiciones éticas, poner el pasado en adelante, fortalecernos con nuevas herramientas locales para evitar

9. Orígenes que no son estáticos ni puros.

10. Esta investigación fue realizada con los jóvenes de diferentes Universidades, teniendo en cuenta no sólo sus relatos, sino textos con los cuales se sienten identificados como cómics, música, entre otros. De esta manera se puede afirmar que estos resultados de investigación se basan en sus autorepresentaciones.

caer en la ligereza de creer que todo es una nueva colonización, como si la diversidad cultural fuera inmóvil e inactiva frente a los cambios propios de esta época, o como si los pensadores Latinoamericanos (taitas, investigadores), y los movimientos sociales (indígenas, campesinos), no hubieran comenzado hace mucho tiempo, una “descolonización” al estilo de la propuesta hecha por Mignolo (en Gotta, 2003).

Es cierto que el colonialismo, la colonialidad producen una serie de roces y violencias que no pueden seguir siendo omitidos, mucho menos por investigadores socio-culturales, porque se convierten en aliados que reproducen

o fomentan más problemáticas en los diferentes grupos sociales; de allí que el estudio de estas violencias epistémicas sea útil e imperioso para que la historia se nutra más del recuerdo colectivo de lo fronterizo, y menos de la negación de los conflictos o del olvido.

Agradecimiento

La autora agradece la colaboración de los docentes de la Universidad de Nariño: Magister Carlos Andrés Córdoba Cely y Lic. Mónica Benítez, por la realización de algunos de los conversatorios y entrevistas personales a los estudiantes de esta Institución.

BIBLIOGRAFÍA

DE SOUSA, Boaventura. Modernidad, identidad y cultura de frontera. De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Ediciones Uniandes, 1998.

BONFÍL BATALLA, Guillermo. Notas Maestría en Etnoliteratura. 2007.

BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. La violencia simbólica. Respuestas por una Antropología reflexiva. Grijalbo, 1995. pp. 101-112.

BOURDIEU, Pierre. Economía de los intercambios lingüísticos. Lenguaje y poder simbólico. El lenguaje autorizado: las condiciones sociales del discurso ritual. ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos (67-77). Ediciones Akal, 2001. pp. 11-62.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Apogeo y decadencia de la teoría tradicional. En: WALSH, Catherine (ed). Estudios Culturales Latinoamericanos. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Yala, 2003.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y MENDIETA, Eduardo. Teorías sin disciplina (Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate). México: Miguel Angel Porrúa, 1998.

GOTTA, Claudia Andrea. Globalización, etnicidad y saberes subalternizados. En: Diálogos Latinoamericanos. No. 007. Universidad de Aarhus. Latinoamericanistas (2003); pp. 43-55.

FOUCAULT, Michel. Hablar (Cap IV). En: Las palabras y las cosas. Siglo XXI Editores, 1997.

GNECCO, Cristóbal y ZAMBRANO, Marta (editores). Memorias hegemónicas, memorias disidentes. El pasado como política de la historia. Introducción. Cap. 1. Bogotá: ICAH, Universidad del Cauca, 2000.

HALLIDAY, Michael. El Lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

HYMES, D. A note on ethnopoetics and sociolinguistics. 1987.

LIENHARD, Martin. La voz y su huella. La Habana, 1990.

LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio. Colombia: la búsqueda infructuosa de la identidad. En: V Congreso Nacional de Antropología. 1989. pp. 283-307.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Mediaciones urbanas y nuevos escenarios de comunicación. Caracas: Fundarte, 1994.

MIGNOLO, Walter. Colonialismo y globalización: las Américas y la latinidad en la época de las regionalizaciones económicas. En: Ignacio Díaz Ruiz (coord.). Cultura en América Latina. México: UNAM, 2000.

_____. Decires fuera de lugar. En: Revista de crítica literaria Latinoamericana. Berkeley, USA. Año XXI, No. 41 (1995); pp. 9-31.

SALAZAR, Alonso. No nacimos pa' semilla: la cultura de las bandas juveniles de Medellín. Bogotá, 1990.

VILLA MEJÍA, Víctor. Preocupaciones culturales. Pre-ocupaciones. Vol. 67. Medellín: Ediciones Autores Antioqueños, 1991. pp. 130-165, 467-507, 510-523.

EL MOPA-MOPA O BARNIZ DE PASTO, COMERCIALIZACIÓN INDÍGENA EN EL PERIODO COLONIAL

ALVARO JOSÉ GOMEZ JURADO GARZÓN

Docente de las Especializaciones en Gerencia Social CEILAT, Pedagogía de la Creatividad de la Facultad de Artes y Coordinador de los Cursos de Extensión y Preuniversitario del Departamento de Música de la Universidad de Nariño.

RESUMEN

Este artículo referido al Barniz de Pasto o Mopa-Mopa en la época colonial, expone las distintas transformaciones de esta técnica artesanal desde su origen prehispánico hasta su consolidación actual.

En principio relata su surgimiento en el periodo precolombino evidenciando su gran importancia social, simbólica y cultural, junto a su expansión desde los territorios Pasto del sur de Colombia y norte de Ecuador, y Quillasinga en varias ciudades del imperio Incaico. En la época de la colonia refiere su tránsito por las rutas de comercio indígena que trasladaban los productos naturales de cada región a través de cordilleras, páramos y valles; actividad desarrollada por los “mindalas” Pasto y las comunidades Cofan y Sibundoy. Finalmente presenta varias descripciones de cronistas de la época respecto a esta tradición, la cual se mantiene como manifestación del mestizaje hispanoamericano.

Palabras clave: Mopa-Mopa, Barniz de Pasto, Técnica Artesanal, Periodo Colonia, Pastos, Indígena, Mestizaje

ABSTRACT

This article refers to “Mopa-Mopa” or city of Pasto varnish and its marketing during the colonial period. It shows the various transformations of craftsmanship of “Pasto varnish” since pre-Hispanic origin to its current consolidation.

At the beginning it relates the varnish rise in the pre-Columbian period and its great social, symbolic and cultural importance, along with its expansion from lands of southern Colombia to northern Ecuador, and Quillasinga in many villages of the Inca Empire. In colonial times refers to the traffic by the Indian trade routes that moved out natural products of each region through mountains, moors and valleys. This activity was done by the “Pasto Mindalas”, the Cofan and Sibundoy communities. In the last part it presents various descriptions of chroniclers of the time on this tradition, which today is valid as manifestation of the Hispano American mixing.

Key words: “Mopa-Mopa”, Pasto Varnish, Handcrafted technology, Colonial Period, “Pastos”, Indian, Miscegenation.

1. EL MOPA-MOPA O BARNIZ DE PASTO

El mopa-mopa es una técnica artesanal de ascendencia indígena de la zona sur andina de Colombia que con el tiempo se conocerá como barniz de Pasto debido a que es en la ciudad de San Juan de Pasto donde finalmente se radica su práctica, convirtiéndose en parte fundamental de su identidad cultural.

Consiste en la decoración de objetos de madera cubiertos con la resina vegetal producida por el arbusto del mopa-mopa, el cual crece de manera silvestre en la región amazónica comprendida entre el Caquetá y Putumayo en Colombia y Sucumbíos en el Ecuador¹.

Se cree que su uso inicial fue el de adhesivo para pegar las plumas a los penachos ceremoniales, en la elaboración de elementos de cacería para sujetar puntas de flechas y plumas a sus soportes, en la fabricación de cerbatanas, pipas, o incluso, por su característica aromática, como ofrenda que se quemaba en ceremonias religiosas.

Históricamente, la resina es cosechada por los habitantes de las zonas de producción y posteriormente se comercializa en la ciudad de Pasto. Una vez en el taller del maestro barnizador se procesa: limpia, macera y calienta en agua. Al estar caliente, se puede extender en amplias y delgadas láminas a las que se añade color mineral como óxidos o tierras, animal como la cochinilla (*coccus cacti*), vegetal como el achote (*bixa orellana*) y últimamente se utilizan anilinas. Estas láminas son

adheribles y se aplican a superficies de madera con el propósito de proteger, impermeabilizar y decorar los objetos labrados en ella, los que pueden destinarse para uso doméstico, ornamental o religioso.

2. EL USO DEL MOPA-MOPA EN EL PERÍODO PREHISPÁNICO

La resina del mopa-mopa en el periodo prehispánico tuvo un uso diverso que dependería directamente de cada época y cultura. Sea el caso de rudimentarias piezas arqueológicas que hacen parte del ajuar funerario de tumbas pasto entre las que se encuentran cuentas de chaquiras, o más elaborados como los queros utilizados en las ceremonias incas².

Yolanda Mora de Jaramillo, quien resalta la ascendencia indígena de la técnica del barniz de Pasto, plantea que la utilización del mopa-mopa como adhesivo y protector de superficies pudo empezar en la zona del actual Putumayo³.

La arqueóloga colombiana María Victoria Uribe ha realizado investigaciones en la sierra norte del Ecuador y al Sur de Colombia en el altiplano de Ipiales, zona habitada por los pasto. En 1983 reporta que en el municipio de Miraflores, en sepulcros protopasto de la fase piartal se encontraron cuentas de mopa-mopa de hace más de mil años. Los señores protopasto eran enterrados en tumbas muy elaboradas talladas en arcilla y algunas veces pintadas en rojo; emprendían el viaje fúnebre en ocasiones acompañados

1. MORA OSEJO, Luis Eduardo. El barniz de Pasto. En: Caldasia, Bogotá. Vol. XI, N° 55, pp. 5-31.
2. GÓMEZJURADO GARZÓN, Álvaro José, Degradación de color por incidencia de la luz en barniz de Pasto colonial, achote y cochinilla, dos colorantes de tradición indígena. Bogotá, Universidad Externado de Colombia. T.G.- E 17-00.
3. MORA DE JARAMILLO, Yolanda. Barniz de Pasto, una artesanía de procedencia aborigen. En: Revista Colombiana de Folclor. Bogotá. Vol. III, No. 8 (1963); pp. 12-48.

de hasta catorce personas y una rica ofrenda compuesta por objetos de oro, conchas marinas y cuentas de barniz de Pasto, entre otros elementos⁴.

Lo anterior permite hacer referencia a la importancia social, simbólica y tecnológica del mopa-mopa en el periodo prehispánico y examinar las sugerencias de la arqueóloga Clemencia Plazas en las que propone que ésta resina habría sido utilizada para cubrir zonas de los discos rotatorios característicos de los pasto, antes de bañarlos con ácido nítrico u oxálico para obtener el efecto negativo-positivo en su decoración. Estos discos fueron elaborados en tumbaga en aleaciones de oro y cobre, oro, cobre y plata y cumplían funciones rituales que según la autora: “...*evocan líneas del pensamiento filosófico aborígen. El sudor del sol se expresaría en el dorado del oro y el color blanco de la plata y el platino simbolizarían las lágrimas de la luna...*”⁵.

Nina de Friedeman, apoyada en los hallazgos de Uribe, dice: “...*al asomarse a las tumbas de quienes formaron parte de la élite cacical de los indios pastos en el siglo X, entre los finos textiles de algodón y pelo de llama y las joyas de oro, aparecen como prendas sagradas, cuentas de collares fabricadas de mopa-mopa...*”⁶.

Sorprende saber que las cuentas de mopa-mopa formaron parte de este ajuar exótico de conchas de mar, cuentas de coral y piezas de oro, teniendo en cuenta que son productos naturales de zonas distantes al altiplano poblado por dicho grupo indígena, lo que demuestra

una rica y amplia relación económica precolombina con el Pacífico, tierras auríferas del occidente bañadas por el Telembí y la zona amazónica del Putumayo, Condagua y Sucumbíos. Dicha relación económica debió ser realizada entonces por los mindalas pasto o comerciantes del Valle del Sibundoy.

De acuerdo a los datos registrados por diferentes hallazgos, se reconoce que el mopa-mopa trascendió los territorios pasto entre el sur de Colombia y norte del Ecuador y quillasinga en el que actualmente se encuentra la ciudad de San Juan de Pasto, llegando incluso a ciudades del Imperio Incaico de donde se conservan algunos queros decorados en ésta técnica artesanal.

La palabra quero (kero) en lengua quechua traduce madera, término que se aplicaría a los vasos utilizados en ritos sagrados en los periodos prehispánico y colonial. El vaso inca es llimpiska kero que significa vaso de madera teñido con colores, en estos el Inca bebía la chicha en honor al sol en las ceremonias de siembra o cosecha y en la fiesta del Inti Raimi, además ofrecía la bebida que era llevada a la divinidad por el espíritu en un quero⁷.

En el periodo Inca Queros, dichos objetos se decoraban con incisiones y en el periodo colonial se “pintaban” con el barniz procesado del mopa-mopa. Cabe resaltar la presencia de la técnica del barniz de Pasto en la corte del Inca donde se destacaban dos oficios: los pintores de murales y los pintores de queros. Los últimos llegarían al Imperio en su proceso de expansión sobre

4. URIBE, María Victoria y LLERAS, Roberto. Excavaciones en los cementerios Protopasto y Miraflores, Nariño. En: Revista Colombiana de Antropología. Bogotá. Vol. XXIV. pp. 335-380.

5. PLAZAS, Clemencia y ECHEVERRI, Jaime. Unos discos que giran. En: Lámpara. Bogotá. No. 88 (sep. 1982).

6. DE FRIEDEMANN, Nina S. El barniz de Pasto, arte y rito milenario. En: Lámpara. Bogotá. Vol. XXIII, No. 96 (1ª entrega 1985); pp. 15-24.

7. JARAMILLO, Carlos Arturo, Los queros y la práctica del mopa-mopa. En: Mopa-mopa. No. I, Vol. I. Abril. p. 20. Pasto: IADAP, 1982.

territorios pasto y quillacinga, de donde debieron ser llevados a la corte por los soldados de Huayna Capac, ya que de acuerdo a lo registrado por Juan de Velasco, sus huestes triunfales arrastraron con poblaciones que fueron transplantadas a diversos lugares del Imperio y con los nuevos siervos marchaban artistas entre los cuales debieron ir pintores de barniz. Los artífices de esta técnica decorativa fueron instalados en diversos pueblos Queros, especialmente en la población de Chachapoyas cerca del lago Titicaca, esta técnica es recogida y asimilada por los incas para la elaboración de los decorados y escritura que cubren los queros⁸.

Según lo anterior, pueden plantearse dos hipótesis: La participación de un comercio especializado de estos objetos a través de los mindalas o pueblos comerciantes como los del Putumayo, y el posible hecho de que se trasladaran artesanos del barniz a la corte del Cuzco o ciudades principales del imperio incaico, como se supone ocurrió con otras artes.

3. LA CIRCULACIÓN Y COMERCIALIZACIÓN DEL MOPA-MOPA ENTRE PUEBLOS INDÍGENAS EN EL PERÍODO COLONIAL

3.1 Los mindalas en el comercio de los Pasto

La comunidad de los pasto se asentó en el territorio conformado por la Cordillera de los Andes entre el Sur de Colombia y Norte del Ecuador.

Según el Antropólogo Alejandro Bernal Vélez, la dinámica comercial de

los pueblos pasto con sus vecinos en el siglo XVI, muestra la participación estratégica de personajes relacionados con la consecución y comercialización de productos indispensables para la vida diaria, o suntuarios y exóticos destinados a ciertos personajes que ocupaban un lugar preponderante en jerarquía social indígena, como curacas o sacerdotes y su utilización en diferentes rituales⁹.

Estos personajes son los “mindalas”, quienes se especializaron como comerciantes de productos exclusivos, preferiblemente exóticos, que solo habían de conseguirse después de las fronteras pasto. Los mindalas hacían parte de la organización política de esta comunidad, estando sujetos al cacique y dedicados al intercambio de bienes suntuarios, condición que les permitía gozar de algunos privilegios como la exclusión en labores agrícolas y artesanales¹⁰.

De esta manera se mantenía una organización micro vertical nuclear y un sistema de intercambios generalizados entre zonas ecológicas complementarias e intercambios a larga distancia realizados por estos personajes. Como se sabe, se concentraron en la obtención de bienes de lujo requeridos por el cacique o curaca, entre los que se encontraban, mantas de algodón, caracoles marinos, cuentas de conchas *Spondylus*, oro en polvo, palma de chonta. De igual manera abastecían a los chamanes y sacerdotes de plantas medicinales y sustancias psicoactivas, necesarias para la curación de enfer-

8. DE VELASCO, Juan. Historia del Reino de Quito en la América Meridional. Quito: Imprenta del Gobierno, 1841-1844.

9. BERNAL VÉLEZ, Alejandro. La circulación de productos entre los Pastos en el siglo XVI. En: Revista de Arqueología del Área Intermedia, 2. Bogotá: Instituto de Antropología, ICAN, 2000.

10. LANDÁZURI, Cristóbal. Los curacazgos pastos prehispánicos: agricultura y comercio, siglo XVI. Quito: Banco Central del Ecuador/Instituto Otavaleño de Antropología/Abya-Yala, 1995. pp. 110-115.

medades y la celebración de rituales de carácter mágico religioso.

En la numeración de los pueblos de la gobernación de Popayán de 1571, realizada en la visita a Pasto por el Oidor y Visitador General, Licenciado Valverde, se evidencia que cada pueblo tenía su grupo de mindalas con un trato diferencial dentro del sistema tributario indígena. Conservaban entonces los privilegios de no trabajar en la labranza ni las manufacturas, mantenían tierras y personas a su disposición por beneficio directo del curaca (AGI/S, Quito 60, 1571)¹¹.

Los puntos de encuentro entre mercaderes de otros grupos y los mindalas se conocían con el nombre de “tianguéz”, lo que permitía la práctica comercial en redes y circuitos que abarcaban grandes zonas y diversidad de productos que llegaban de lugares lejanos. Para acceder a estos lugares de encuentro o a las zonas de producción de ciertos materiales, los mindalas recurrían a caminos trazados con anterioridad o ríos que comunicaban asentamientos ubicados en la costa pacífica, el Chota en Ecuador, la tierra de los kofán en el Putumayo y muchas otras que permitían el acceso a productos e intercambio cultural. Autores como Landázuri, aclaran que el término tianguéz no era exclusivo de lugares de encuentro para el intercambio de productos, que de acuerdo a relaciones del siglo XVI, se mencionan como mercados ubicados en las plazas de las ciudades principales donde se trocaban diferentes productos provenientes de diversos lugares y comercializados por mercaderes de distintos grupos. Aclara

el autor que tiánguez es el nombre que se le dio al mercado en el México prehispánico, término Nahuatl (tianquiztli), que los conquistadores extendieron su uso a la región Andina¹².

Con relación a los productos que circulaban en la zona mencionada, Salomón los organiza en cuatro categorías:

1° grupo: maíz y tubérculos; éste era controlado por caciques y comuneros permitiendo un satisfactorio consumo local.

2° grupo: productos de caza y recolección ubicados hacia las fronteras del territorio, controlados y distribuidos por el cacique

3° grupo: sería no suntuoso pero generaba cierta calidad de vida como es el caso del algodón para la elaboración de mantas, ají como condimento o medicina y sal indispensable para la salud humana.

4° grupo: objetos y productos exóticos importados desde lugares lejanos y de acceso peligroso, de su manejo y distribución se encargaba únicamente el cacique y se administraba de acuerdo al rango y poder que el personaje tenga en su comunidad¹³.

Dentro del cuarto grupo, en lo que respecta a productos singulares como coca, oro, cuentas, chaquiras, conchas y maderas finas o aromáticas, el autor no incluye el mopa-mopa, que según los hallazgos arqueológicos en la zona de Miraflores, se demuestra su importancia en la vida de los pueblos pasto y teniendo en cuenta su origen foráneo, permite suponer que hizo parte de un comercio especial muy seguramente encomendado a los mindalas.

11. *Ibíd.*, p. 109.

12. *Ibíd.*, p. 88.

13. SALOMON, F. L. Un complejo de mercaderes en el norte andino bajo la dominación de los Incas. En: *Revistas de Antropología y Arqueología*, 4:105-26.

3.2 La circulación colonial de productos entre los habitantes de la ciudad de Pasto, el Valle de Sibundoy y el bajo Putumayo

Desde el siglo XVI, los habitantes de Pasto han tenido una estrecha relación económica y cultural con el Putumayo, principalmente en la zona del valle del Sibundoy poblado por los Ingas y Kamentsas, quienes eran fundamentales para el comercio y la comunicación con el bajo Putumayo habitado por los Cofán, además de ser ruta de acceso al Caquetá y Sucumbíos.

Con respecto a lo anterior, la investigadora María Clemencia Ramírez de Jara referencia algunos hechos históricos que permiten contextualizar las relaciones de producción y comercio entre estas comunidades situadas principalmente en las inmediaciones de la cordillera que separa el pie de monte amazónico con la región sur andina de Colombia y las pretensiones de crear rutas de acceso más cómodas para el tránsito de españoles y mercaderes¹⁴.

La autora reseña las anotaciones de Thomas Miguel Salazar Santacruz, alférez real, regidor y encomendero de la ciudad de Pasto a mediados del siglo XVIII, en las cuales relaciona las condiciones de la montaña, las distancias de los pueblos y su propio comercio:

...y como estos indios están distantes, así los de mi encomienda como los demás que trafican estas montañas a que son inclinados, por tener en ellos los intereses del oro que van a lavar; el del barniz que sacan y los bastimentos que entran a las misiones de los padres de San Francisco y a las minas de Mocoa y Sucumbías, y de allá salen otros en

*solicitud de víveres, me he valido del soberano nombre de vuestra excelencia para Prohibirles la internación por medio de los curas doctrineros a quienes viven en el lodo sujetos...*¹⁵.

Los habitantes del valle de Sibundoy se encargaban de abastecer de productos agrícolas de la zona andina, principalmente los cereales cultivados en Pasto a las zonas mineras del alto Caquetá, Mocoa o Sucumbíos, a cambio recibían oro, barniz o mopa-mopa, algodón, entre otros.

El barniz figura como un producto importante en las dinámicas comerciales de estas dos regiones, se intercambiaba con otros productos y se distribuía entre los artesanos en la ciudad de San Juan de Pasto para su utilización en la decoración de piezas y utensilios de madera, lo que terminará por convertirse en una artesanía característica de la ciudad, al punto asignarle su nombre, barniz de Pasto.

El misionero franciscano Fray Juan de Santa Gertrudis en su crónica “Maravillas de la Naturaleza” escrita entre 1756 y 1767, confirma esta actividad de los sibundoy al referirse a un camino que desde el piedemonte atraviesa la cordillera:

“...De Mocoa a mano derecha hay un camino por aquella serranía toda de monte, y en cuatro días se sale a un pueblo de unos indios llamados sibundoyes. Es curato de padres dominicos y pertenece a la provincia de Quito. Estos indios son los que bajan a nuestra misión y van a Condagua a coger la fruta del barniz, como llevo apuntado y lo sacan a Pasto que dista otros cuatro días de Sibundoy. (...) Estos indios de Mocoa andan ellos vestidos y lo pasan

14. RAMÍREZ DE JARA, María Clemencia. Frontera fluida entre andes, piedemonte y selva: el caso del valle de Sibundoy, siglos XVI–XVII. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, Cuadernos de Historia Colonial, Título IV, 1996.

15. A.G.N. 1751, Impuestos Varios, Tomo 8, Folio 228r.

*muy bien, porque al pie de la loma de Mocoa pasa un río que viene desempeñando de aquellas serranías y es muy grande, que para pasarlo se pasa con canoa. Él hace muchísimo ruido y tal vez por esto lo llaman Cascabel. Los indios a la margen catean mucho oro que él trae de las minas de arriba, Y con ellos los indios sibundoyes les traen herramientas, ropa, carne y harina de San Juan de Pasto...*¹⁶.

Otro informe en el que se incluye el comercio de este material lo realiza Ramón de la Barrera, Síndico de las misiones del Putumayo a quien en 1785 se le imparte la orden de inspeccionar el camino que conduce de Pasto al Amazonas por el río Putumayo. Al pasar de Mocoa a Sucumbíos Barrera advierte:

“...Según queda referido, se ocupan trece días de camino por tierra; los nueve, de jornadas regulares y los cuatro, se pueden regular como paseo, y son: el de la salida de Pasto, el tránsito desde Santiago a Sebondoy, el de la marcha de este pueblo á Chaquetes y el de la entrada a Caquetá [último pueblo de misión localizado en el alto río Caquetá]. Un peón ágil y ligero, como chasqui, lo anda en seis días. Todo el camino abierto, trillado y traqueado, así por algunos de Pasto, como por los indios sebandayes, que van á lavar oro y á recoger y sacar barniz, peje, coco, cera y espingo de aquellos ríos y montañas.

En los citados dos pueblos de Sebondoy y en el tercero más pequeño llamado Putumayo (por la intermediación al origen del río de este nombre), habitan cerca de doscientos indios tributarios, robustos, montaraces y prontos á conducir cuantos tercios hubieren, por sólo la paga de ocho reales el peso de cada arroba, de Pasto al Caquetá, y si pasan

*al citado puerto de Vichipayaca, se les añade cuatro reales por cada tercio de tres a cuatro arrobas, que es lo regular que carguen...*¹⁷.

Los indios de Sibundoy se caracterizan desde el periodo prehispánico como comerciantes consumados, seguramente esta sea la razón por la cual se les escoge como cargueros, por conocer los caminos, facilitárseles su tránsito y comercio de productos. Una condición similar al de los mindalas pasto, con la gran diferencia que en el caso pasto, el mindala es el personaje que ejerce un oficio en particular, no es una característica de toda la comunidad como los Sibundoyes, quienes hoy en día siguen ejerciendo el comercio de viajero como parte fundamental de su cultura.

Otro punto importante a tenerse en cuenta es la posibilidad de encuentro entre los mindalas y sibundoyes en el flujo de mercancías entre pastos y quillacingas en mediaciones del lago Guamuez o La Cocha, seguramente con puntos de encuentro específicos como los “tianguéz” o la entrada a los asentamientos de cada comunidad, generando una red de intercambio entre grupos de las tierras altas y bajas.

A respecto Cristóbal Landázuri se refiere a que el mercader es considerado un “extranjero” en los pueblos que comercia, es decir, conserva una filiación política y parenteral con el lugar de origen aunque sea distinta al lugar de sus actividades. En este caso el mercader como individuo puede ser de origen pasto o mindala, en otros casos al tratarse de “pueblos mercaderes” se referiría a pueblos dedicados al comercio dependiendo únicamente de esta

16. DE SANTA GERTRUDIS, Fray Juan. Maravillas de la naturaleza, Bogotá: Banco Popular, vol. 4, pp. 233-234. 1970.

17. Boletín de Historia y Antigüedades. Bogotá: Imprenta Nacional, Vol. 7 No. 80, 1911:490.

actividad para su subsistencia, como es el caso de los sibundoyes o cofanes¹⁸.

La doctora Ramírez de Jara incluye en su relación de informes el realizado en 1778 por dos presbíteros domiciliarios, ministros Jacobo Mariano de Frías y Miguel de Rivera, quienes describen el tortuoso tránsito desde Pasto a la ciudad de Nuestra Señora de Ecija en Sucumbíos, además de las riquezas y productos que ofrece la naturaleza de la región en la que incluye oro y barniz como materiales de explotación y comercialización con comunidades vecinas¹⁹.

En ésta cita, se puede precisar la diversidad de productos comerciables y la necesidad de ser transportados a las tierras altas, cosa que se conservaba como tradición indígena, ya que son ellos quienes diseñaron las rutas de comercio que en algunos casos los conduciría al pacífico atravesando la cordillera, páramos y valles, llevando y trayendo los productos naturales o manufacturas de cada región.

Ramírez de Jara, citando a Sergio Elías Ortiz, incluye un juicio de 1775 de posesión de terrenos de Jachinchoy y Aguela Pamba, situados entre la Hacienda la Jubanguana en Nariño y el pueblo de Sibundoy, el cual permite conocer que en el comercio de productos se incluyen objetos de madera conocidas como artesas y bateas que se entregaban en ciudades ubicadas en la Provincia de los pastos como Ipiales, Túquerres o Tulcán, o en Pasto donde seguramente se comercializaban con los barnizadores para su decoración:

“...que los indios del pueblo de Sibundoy tienen activo comercio no sólo con Pasto sino con la provincia de los pastos y que los objetos de tal comercio, por parte de ellos consistía en la venta de manteca de cerdo, aves, maíz, huevos, tablas de cedro, artesas, bateas, resinas, barnices, cera de palma y oro en polvo de que cambian anualmente gran cantidad; que todo lo reducían a dinero con lo que tenían sobradamente para pagar el tributo...”²⁰.

4. EL BARNIZ COMO PRODUCTO, TÉCNICA Y COMERCIO SEGÚN TESTIMONIO DE LOS CRONISTAS DE LA CONQUISTA Y COLONIA

El barniz de Pasto sorprendió a cronistas de la colonia quienes le asignaron diferentes nombres a la resina: barniz, mopa-mopa, mopa-mopa de Pasto, barniz de Pasto, barniz o pinturas de Mocoa y barniz de Condagua. Además, llama la atención el hecho de que los autores en la conquista ubiquen esta técnica en diferentes lugares como Mocoa o Timaná. Fray Pedro Simón, quien arribó a América en 1604, al describir la provincia de Timaná, menciona el uso decorativo que se daba a la resina de ciertos árboles, la cual, según el autor, no solo se trabajaba en aquella provincia, además en Mocoa, Quito y otras ciudades del Perú:

“...en esta tierra ciertos árboles echan unas pelotillas de una resina al modo de goma, que si no la cogen antes, en pocos días se abre la pelotilla y se convierte en hoja. Estas pelotillas cogen los indios y haciendo esta resina de varios colores embetunan bordones,

18. LANDÁZURI, Cristóbal. Los curacazgos pastos prehispánicos: agricultura y comercio, siglo XVI. Quito: Banco Central del Ecuador/Instituto Otavaleño de Antropología/Abya-Yala, 1995. p. 85.

19. A.G.N. Fondo Miscelánea, T.112, Fls. 99-100.

20. RAMÍREZ DE JARA, María Clemencia. Frontera fluida entre andes, piedemonte y selva: el caso del valle de Sibundoy, siglos XVI-XVII. Cuadernos de Historia Colonial, Título IV. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1996.

tabaqueritas, astas de pendones, varas de palios y otras cosas de palo, por que en barro ni otra cosa pegan bien, y hecho con buena traza y disposición de varios colores parecen bien..."²¹.

Se cree que fue Hernán Pérez de Quesada el primer conquistador español que dio noticia del uso del barniz de Pasto, luego de su infructífera expedición en busca del Dorado en 1542 mientras atravesaba el Caquetá, donde se supone sus soldados vieron objetos pintados con barniz, según se registra en –Historia General de la Conquista del Nuevo Reino de Granada– de Lucas Fernández de Piedrahita:

"... y siguiendo su margen hacia la parte del nacimiento que tiene, dio en un Valle que corre dentro de las Sierras, á quien los naturales llamaron Mocoa, y es el mismo de donde salieron después las primeras pinturas nombradas de Mocoa, que vienen de India en tabaqueros, cofrecillos y diferentes vasos de madera, bien estimadas en estas partes de Europa por el primor con que se labran ya en la villa de Pasto, donde se ha pasado el comercio de este genero tan apetecido de los hombres de buen gusto...""²².

Fernández de Piedrahita, nacido en Santafé de Bogotá en 1624, menciona las curiosidades de Mocoa que se hacían en Pasto, llamada por el autor Villaviciosa:

"...los que quedaron para resguardo de Villaviciosa, donde se hacen extrañas curiosidades de pinturas de humo y yerbas sobre calabacines y maderas, que llaman comúnmente de Mocoa...""²³.

Don Miguel de Santiesteban se desempeñó como Superintendente de la Real Casa de Moneda de Santafé de Bogotá en el siglo XVIII, relata con exactitud las observaciones realizadas sobre ésta técnica, sus materiales, obtención y proceso, como lo consigna en el siguiente relato:

"...Unas semillas que dan ciertos árboles que hay en las montañas de Sibundoy y Sucumbios que llaman barniz; esta semilla menor que un garbanzo y de color de aceituna, la mascan en la boca y queda así reducida a una especie de liga, que admite cualquier color que en polvos se le quiera incorporar... después de bien mascada ponen una corta porción de ella en agua natural, que ponen en una pequeña olla de barro a que le dan fuego manso y en estado caliente, sacan aquella masa y cogiéndola con los dientes y las manos la tiran suavemente, procurando abrirla con los dedos... Que queda tan delgada como una tela de cebolla,... la pieza en que se ha de poner la tienen caliente, y la cubren con esta tela, y con la mano, que también calientan en el brasero, la pegan muy bien, ... estas telas, ... echan el polvo en color y volviendo a reducir a masa lo echan en agua caliente, ... tiran y queda el color,... para los colores brillantes,... se sirven del oro y la plata batido en panes, y con recubrir la tela del barniz, queda concluida la operación...""²⁴.

El padre Juan de Velasco, autor de la Historia del Reyno de Quito en América Meridional, hacia 1789, registra la técnica del barniz de Pasto en la región del Timaná:

21. SIMON, Fray Pedro. Parte tercera. Segunda noticia, Cap. XXVI, p. 173.

22. FERNÁNDEZ DE PIEDRAHITA, Lucas. Historia general de las conquistas del Nuevo Reino de Granada. Tomo I, libro noveno, Cap. tercero. Santander de Quilichao: Carvajal S.A., 1987.

23. Ibíd. Tomo I, pp. 195-196.

24. DE SANTIESTEBAN, Miguel. El diario de don Miguel de Santiesteban de Lima a Caracas 1740 a 1745.

“... trabajan los indianos una especie de barniz, no muy fino, pero permanente y estimado, con que cubren varias especies de utensilios de calabaza y madera...”

“... Barniz. Se llama así por antonomasia un árbol bastante grande y su fruto que es pequeño, poco más de un dedo, color pajizo, su médula cristalina blanca, sin gusto ni olor alguno es el barniz más exquisito y bello que produce la naturaleza. Se trabaja con el solamente en la Provincia de Pasto y por eso se llama vulgarmente barniz de Pasto, bien que la frutita se lleve desde la provincia de Mocoa y Sucumbíos confinante. No se une con ningún espíritu ni óleo. Se masca el meollo de la fruta, que es glutinoso, y cuando está en proporcionada consistencia, se mezclan separadamente todos los colores claros, oscuros, medias sombras y medias aguas y se extiende en hojas grandes mucho más sutiles que el papel delgado de la China. Se hacen así mismo hojas de plata y oro batido con el barniz por ambas partes. Estas hojas las pican los oficiales diestros en diversas figuras, tamaños y proporciones, que se colocan en cajoncitos diversos, y estando todo preparado, se pinta lo que se quiere, sobre cosas ya hechas de madera o de calabazos sólidos o de metales. Dan el campo de un solo color y sobre él se pintan son de los diversos colores, el oro

y la plata, árboles, flores, frutos, frutas, animales y cuanto se quiere, colocando el barniz ya aplicado sobre el cual echan el vaho para asentarlos con tal firmeza, que nunca se daña ni inmuta y resiste aún el agua caliente, conservando un bellissimo lustre. Se embarnizan los comunes utensilios, escribanías, cajas, baúles y cuanto se quiere. Algunas cosas de estas llevadas a Europa, han sido estimadísimas, especialmente en roma...”²⁵.

Con las anotaciones realizadas por cronistas, visitantes, viajeros o religiosos, los hallazgos arqueológicos y la interpretación de los objetos encontrados, se demuestra la importancia del mopa-mopa en los procesos comerciales y culturales en la cotidianidad de comunidades precolombinas. Fenómeno que se conservará en la colonia al utilizarse como materia prima de la técnica artesanal del barniz de Pasto e incluirla en los procesos de mestizaje cultural con la decoración de elementos de uso cotidiano y religioso. Dicha técnica artesanal se mantiene prácticamente inalterable hasta hoy, convirtiéndose en una clara manifestación del mestizaje hispanoamericano que por el trasegar del tiempo y las circunstancias se estableció en San Juan de Pasto, donde la historia la ha enriquecido de manera tan significativa que se afirma como acervo cultural de la ciudad.

25. DE VELASCO, Juan. Historia del Reino de Quito en la América Meridional. Quito: Imprenta del Gobierno, 1841-1844.

BIBLIOGRAFÍA

A.G.N. 1751, Impuestos Varios, Tomo 8 Folio 228r.

A.G.N. Fondo Miscelánea, T.112, Fls. 99-100.

BERNAL VÉLEZ, Alejandro. La circulación de productos entre los Pastos en el siglo XVI. En: Revista de Arqueología del Área Intermedia, 2. Bogotá: Instituto de Antropología. ICAN, 2000.

BOLETÍN DE HISTORIA Y ANTIGÜEDADES. Vol. 7 No. 80. Bogotá: Imprenta Nacional, 1911.

BURKE, Peter. Lo visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Crítica, 2001.

_____. Formas de Hacer Historia. Capítulo 1. En: Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. Medellín: Alianza Editorial, 1993.

CIEZA DE LEÓN, Pedro. La crónica del Perú. Obras Completas. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. 1985. Ed. Crítica y notas de Carmelo Sáenz de Santa María.

FERNÁNDEZ DE PIEDRAHITA, Lucas. Historia general de las conquistas del Nuevo Reino de Granada. Tomo I, libro noveno capítulo tercero. Santander de Quilichao: Carvajal S.A., 1987.

FRIEDEMANN, Nina S. El barniz de Pasto, arte y rito milenario. En: Lámpara, Bogotá. Vol. XXIII, No. 96 (1° entrega 1985).

_____. El mopa-mopa o barniz de Pasto. Los marcos de la Iglesia bogotana de Egipto. Lecciones Barrocas, Banco de la República, Museo de Arte Religioso. Bogotá (may.-jul. 1990).

GOMEZJURADO GARZÓN, Álvaro José. Degradación de color por incidencia de la luz en barniz de Pasto colonial: achote y cochinilla, dos colorantes de tradición indígena. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. T.G.- E 17-00.

GRANDA PAZ, Osvaldo. Aproximaciones al barniz de Pasto, primera edición, Barranquilla: Editorial Travesías, 2007.

_____. El barniz de Pasto: una artesanía de raíces prehispánicas. Artesanías de América. Cuenca: CIDAP, 1987.

JARAMILLO, Carlos Arturo. Los queros y la práctica del mopa-mopa. En: Mopa-mopa. No. I, Vol. I. Abril. p. 20. Pasto: IADAP, 1982

LANDÁZURI, Cristóbal, Los curacazgos pastos prehispánicos: agricultura y comercio, siglo XVI. Quito: Banco Central del Ecuador/Instituto Otavaleño de Antropología/Abya-Yala, 1995.

MORA DE JARAMILLO, Yolanda. Barniz de Pasto, una artesanía de procedencia aborígen. En: Revista Colombiana de Folclor. Bogotá. Vol. III, No. 8, 1963.

_____. Cambios en una Artesanía Colombiana, como reflejos de cambios socioeconómicos y culturales. En: Revista Colombiana de Antropología. Bogotá. ICAN. Vol. XXIII (1980-1981).

MORA OSEJO, Luis Eduardo. El barniz de Pasto. En: Caldasia, Bogotá. Vol. XI, No. 55. Pasto, enero 20 de 1977.

PLAZAS, Clemencia y ECHEVERRI, Jaime. Unos discos que giran. En: Lámpara. Bogotá. No. 88 (sep. 1982).

RAMIREZ DE JARA, María Clemencia. Frontera fluida entre andes, piedemonte y selva: el caso del valle de Sibundoy, siglos XVI-XVII. Cuadernos de Historia Colonial, Título IV. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1996.

SALOMÓN, F. L. Un complejo de mercaderes en el norte andino bajo la dominación de los Incas. Revistas de Antropología y Arqueología. Bogotá, 1988.

SANTA GERTRUDIS, Fray Juan de. Maravillas de la naturaleza. Bogotá: Banco Popular, 1970.

SANTIESTEBAN, Miguel. Diario de don Miguel de Santiesteban. 1740 a 1741. En: Revista de Historia. Vol. VIII. No. 50. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1966.

SAÑUDO, José Rafael. Apuntes sobre la historia de Pasto, I, II, III y IV. Biblioteca del Centenario del Departamento de Nariño 1904-2004. No. 6. Pasto: Empresa Editorial de Nariño - Edinar, 2005.

SIMÓN, Fray Pedro. Noticias historiales, Bogotá: Banco Popular, 1981.

TOVAR PINZÓN, Hermes. Documentos sobre tributación y dominación en la sociedad Chibcha. Bogotá: UNC, Dirección de Divulgación Cultural, Imprenta Nacional, 1970.

URIBE, María Victoria, Pastos y protopastos. La red regional de intercambio de productos y materias primas de los siglos X a XVI d.C. En: Revista Maguaré. Bogotá. VIII, 1986.

_____. Etnohistoria de las comunidades andinas prehispánicas del Sur de Colombia, La estratificación de los Protopastos, conferencia en Pasto, Anuario Colombiano de Historia Social de la Cultura. Universidad Nacional, No. 13-14.

_____. Reconocimiento arqueológico del valle medio del río Guamuez, Putumayo. En: Maguaré, revista del Departamento de Antropología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1985.

_____. Asentamientos prehispánicos en el altiplano de Ipiales, Colombia. En: Revista Colombiana de Antropología, Vol. XXI, 57-195, 1977.

_____. Conferencia presentada en la Universidad de Nariño. Pasto: Universidad de Nariño, 1983.

URIBE, María Victoria y LLERAS, Roberto. Excavaciones en los cementerios Protopasto y Miraflores, Nariño. En: Revista Colombiana de Antropología. Vol. XXIV. Bogotá.

VELASCO, Juan de. Historia del Reino de Quito en la América Meridional. Quito: Imprenta del Gobierno, 1841-1844.



SÓLO SOY VARGAS VILA

ARTURO BOLAÑOS MARTÍNEZ

Universitat Autònoma de Barcelona, Tesis de Maestría, Matrícula de Honor, Inédita, 2007. 236 p.

RESUMEN

Durante un paseo por la Rambla de Barcelona, conversando sobre José María Vargas Vila, el poeta barcelonés Jesús Lizano (1931) me dijo: “fue un colombiano muy conocido y leído, y muy desconocido y poco leído en la actualidad”. Así es, Vargas Vila, (Bogotá 1860 – Barcelona 1933), tuvo una extensa producción literaria, alrededor de cien obras publicadas; muchas de ellas en Barcelona por la Editorial Sopena (55), son sus prólogos o palabras iniciales en las obras que aparecen en esta editorial la fuente de información básica (89) de esta *biografía histórica*. Leído en Europa y Latinoamérica, con una vida itinerante que lo lleva desde el exilio de su patria a Venezuela, Nueva York y a Europa; es casi un desconocido hoy en día, y su obra completa prácticamente imposible de encontrar. Lo muy sugestivo de su personalidad y la proyección sobre su tiempo hace de este solitario, polifacético y prolífico escritor; que tuvo amigos grandes, como José Martí, Eloy Alfaro, Manuel Ugarte, Rubén Darío, un autor que merece ser estudiado. Si fracasó en alcanzar esa buena literatura necesaria -¿qué habría llegado a ser si lo hubiera conseguido?-, su pasión, su progresismo, su rebeldía, merecen que se le recuerde y que alguna vez se le lea. Pues además fue -y es- un trozo de nuestra historia literaria.

Palabras claves: Escritor internacional, solitario, prolífico, apasionado y rebelde.

ABSTRACT

During a stroll along the Rambla de Barcelona, discussing José María Vargas Vila, Barcelona poet Jesus Lizano (1931) said, “was a well-known Colombian and read, and very unknown and little read today. “ So, Vargas Vila, (Bogotá 1860 - Barcelona 1933), had an extensive literary production, about one hundred published works, many of them in Barcelona by Editorial Sopena (55), are the initial introductions or words that appear in the works in this editorial the source of basic information (89) of this historical biography. Read in Europe and Latin America, with an itinerant life that takes him from exile from his homeland of Venezuela, New York and Europe, is virtually unknown today, and his complete works virtually impossible to find. The very suggestive of his personality and the projection on the time makes this solo, versatile and prolific writer, he had great friends, as José Martí, Eloy Alfaro, Manuel Ugarte, Rubén Darío, an author who deserves to be studied. If you failed to achieve that good literature is needed - what would have become if he had succeeded? - his passion, his liberalism, his rebelliousness, deserve to be reminded that she ever IEA. As was also and still is a piece of our literary history

Key words: international writer, solitary, prolific, passionate and rebellious.

Durante un paseo por la Rambla de Barcelona, entre la algarabía de los turistas y los pájaros enjaulados; conversando sobre Vargas Vila, el poeta barcelonés Jesús Lizano (1931) me dijo: “fue un colombiano muy conocido y leído, y muy desconocido y poco leído en la actualidad”.

Así es, José María Vargas Vila, un autor colombiano nacido en 1860, con una extensa producción literaria, alrededor de cien obras publicadas; muchas de ellas en Barcelona por una editorial importante (ed. Sopena 55 obras). Leído en Europa y Latinoamérica, con una vida itinerante que lo lleva desde el exilio de su patria a Venezuela, Nueva York y después a Europa, (París, Roma, Madrid, entre otras) para terminar su vida en Barcelona en 1933; es casi un desconocido hoy en día, y su obra completa prácticamente imposible de encontrar.

Si bien es cierto que con su calidad no logro descollar en el arte literario, su vida y su significado histórico merecen un repaso, y el acercamiento a esa época extensa y convulsionada en la que vivió. La América exhispana decimonónica, donde no se encontraba la conciliación del orden colonial y la reforma liberal, y eran comunes las luchas por el poder en la naciente República de Colombia, o en su momento los Estados Unidos de Colombia y el Olimpo Radical (1863-1886). La Regeneración (1885-1902) consecuencia del liberalismo radical y la promulgación de la Constitución de 1886, además de la implantación de la ciencia y las nuevas ideas que permiten la novela modernista, son el lugar y tiempo de la formación del escritor.

Visto el deprimente panorama de la historia político-social colombiana en el siglo XIX (a la par de la actual), no nos debe sorprender que Vargas Vila no manifieste una visión optimista, ni unas memorias simpáticas o al menos costumbristas de sus orígenes. El mismo Vargas Vila remarcó, en agosto de 1918: “Otros hombres conservan de su infancia un recuerdo más amable [...] la mía fue tan inconmensurablemente triste que no recuerdo con placer sino los grandes y bellos ojos de mi madre, velando sobre ella”¹. Cuando nace, su padre, el general José María Vargas Vila, no se encuentra presente, estaba combatiendo bajo el mando del general Tomás Cipriano de Mosquera. Nace, por lo tanto, en medio de la guerra quien estaría, toda su vida, en trance de combate total y sin cuartel, contra gobiernos y políticos, curas y clero, instituciones, personas e ideas. Los últimos años los pasa en Barcelona donde muere (1933) en vísperas de la guerra civil, su cuerpo permanece enterrado en el cementerio de *Les Corts* hasta 1981 cuando por gestión de Jorge Valencia Jaramillo los restos de Vargas Vila son llevados a su patria. El Hermano José María llega el 24 de mayo de 1981 para ser enterrado en su natal Bogotá, allí descansan, en el Cementerio Central; están en el panteón masónico, pues masón fue don José María Vargas Vila.

EL ESCRITOR

Lo monótono y repetitivo de casi toda su obra, el egocentrismo exacerbado y casi cómico, lo muy sugestivo de su personalidad; no disminuye el interés singular de su carrera y de su proyección sobre su propio tiempo, y sobre el que ha sucedido después de su

1. TRIVIÑO ANZOLA, Consuelo. José María Vargas Vila, Diario Secreto. Bogotá: Arango Editores, El Áncora Editores, 1989, p. 90.

muerte; más aún, su vida de ultratumba está llena de sorpresas. Su personalidad arrogante, su extravagancia, su permanente disposición al combate, al panfleto y al insulto; no fueron aliados para caer bien en los círculos literarios e intelectuales. No era adepto a las academias. Fue un solitario que tuvo amigos grandes, como el poeta y líder nacional cubano José Martí², el presidente ecuatoriano Eloy Alfaro³, destacado liberal en su país; el escritor argentino Manuel Ugarte, portavoz de una América hispana unida⁴, el poeta Rubén Darío⁵, entre otros.

VARGAS VILA Y RUBÉN DARÍO

El poeta nicaragüense, Rubén Darío (1867-1916) fue “el iniciador y máximo representante del Modernismo literario en lengua española”⁶. Desde sus obras iniciales “muestra la impronta del pensamiento liberal, hostil a la excesiva influencia de la Iglesia católica, como es el caso de su obra *El jesuita* (1881). En cuanto a su actitud política, la influencia más destacada fue la del ecuatoriano Juan Montalvo, a quien imitó deliberadamente en sus primeros artículos periodísticos”⁷. En 1887, Mientras residía en Valparaíso, Chile; apareció su libro de poemas *Azul*, el libro clave de la recién iniciada revolución literaria modernista. El libro no tuvo un éxito inmediato, pero “fue muy bien acogido por el influyente novelista y crítico literario español Juan Valera, quien publicó en el diario madrileño *El Imparcial*, en octubre de 1888, dos



cartas dirigidas a Rubén Darío, en las cuales, aunque reprochaba a Darío sus excesivas influencias francesas (su galicismo mental, según la expresión utilizada por Valera), reconocía en él a “un prosista y un poeta de talento. [...] Fueron estas cartas de Valera, luego divulgadas en la prensa chilena y de otros países, las que consagraron definitivamente la fama de Darío”⁸.

Vargas Vila sabe de la calidad literaria de Darío y su pensamiento político. En su libro “*Rubén Darío*”⁹, Vargas Vila nos instala en 1894 y dice “FANTÁSTICO y luminoso, con el atractivo de una gema cabalística, el nombre de Rubén Darío, aparecía en América, con el prestigio de sus rimas raras y exquisitas...”¹⁰.

2. VARGAS VILA, José María. *La Simiente*, Obras completas de Vargas Vila. Barcelona: Ramón Sopena, Editor, s/f.
3. ————. *La muerte del cóndor*, Obras completas de Vargas Vila. Barcelona: Ramón Sopena, Editor, 1935.
4. ————. *Ante los bárbaros*. Barcelona: Ramón Palacio Viso, Editor, 1930.
5. ————. *Rubén Darío*. Barcelona: Editorial ARH, 1ra. Ed., 1972.
6. GULLÓN, Ricardo. *Direcciones del Modernismo*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
7. FERNÁNDEZ, Teodosio. *Rubén Darío*, Colección “Protagonistas de América”, Historia 16, Madrid: Quórum, 1987.
8. GULLÓN, Ricardo. Op. cit., p. 76.
9. VARGAS VILA, José María. *Rubén Darío*. Barcelona: Editorial ARH, 1ra. Ed., 1972.
10. *Ibíd.*, p. 53.

En este mismo año (1894) es nombrado Darío, por Rafael Núñez, cónsul general de Colombia en Buenos Aires. Este nombramiento indigna a Vargas Vila quien desconfía de esa amistad entre el tirano y el poeta, al que designará mordazmente “el tirano poeta”, “que había fatigado por igual, el CRIMEN Y PODER, y había violado con igual insolencia, las Musas y las Leyes, había nombrado a Darío, cónsul de su dictadura en Buenos Aires, para expresar su gratitud el poeta, de rodillas, deshojó las más bellas flores de sus rosales líricos a los pies de Herodes Taciturno,..., yo, que desde mis periódicos en New York, atacaba rotundamente al Poeta-Tirano, ataqué con igual vehemencia al Poeta-Cortesano, y azoté con mi pluma, las espaldas encorvadas del Apolónida...”¹¹ Poco después Darío pasa por New York, por su sede consular: “una mañana me encontré con Bolet-Peraza, (inventor de píldoras) Darío está aquí, -me dijo-, dije a Bolet las razones de mi encono; al día siguiente, recibí en mi oficina, una tarjeta de Martí, que decía: Comemos hoy, con *nuestro* Darío, y contamos, con *nuestro* Vargas Vila”¹². Y termina diciendo: “Sentí mucha indignación por aquella promiscuidad de conceptos, y me excusé”¹³.

Sin embargo, un incidente curioso se encargará de reunir a estos dos hombres y de hacer crecer entre ellos una cálida amistad. Con motivo del rumor de la muerte de Vargas Vila, supuestamente acaecida en un naufragio, Darío publicó en el periódico “La Nación” de Buenos Aires un sentido artículo fúnebre donde mostraba su admiración y aprecio por el “amable enemigo”. Las

palabras del poeta conmovieron al panfletario, quien le respondió con una carta no menos emocionada. Los detalles de este incidente están registrados en esta emotiva biografía que Vargas Vila hiciera del nicaragüense y que lleva el lógico título de “Rubén Darío”¹⁴.

El historiador y catedrático Enric Ucelay-Da Cal se refiere así al poeta y su postura: “El primer Modernismo hispanoamericano, bajo la inspiración del nicaragüense Rubén Darío, pretendió insistir en la independencia cultural frente a España, viejo tema desde la primera mitad del siglo XIX, cuando el chileno Francisco Bilbao (1823-1865) reclamaba el *desespañolizar* el continente. Unos años después, la postura rubeniana se invirtió, como muestra su oda *A Roosevelt*, fechada en Málaga en 1904, que amenazaba al presidente norteamericano con una América española bien viva, en la que «hay mil cachorros sueltos del león español»”¹⁵. La oda rubeniana a la que se refiere Ucelay-Da Cal, deja bien claros los sentimientos del poeta:

“A Roosevelt
[...]
Eres los Estados Unidos,
eres el futuro invasor
de la América ingenua que tiene sangre
indígena,
que aún reza a Jesucristo y aún habla en
español.
[...]
(Eres un profesor de energía
como dicen los locos de hoy.)
Crees que la vida es incendio
que el progreso es erupción;
en donde pones la bala
el porvenir pones.

11. VARGAS VILA, José María. Rubén Darío... Op. cit., p. 53.

12. *Ibíd.*, p. 54.

13. *Ibíd.*, pp. 55-56.

14. *Ibíd.*, pp. 32-45.

15. UCELAY-DA CAL, Enric, El imperialismo catalán, Prat de la Riba, Cambó, D'Ors y la conquista moral de España. Barcelona: Edhasa, 2003, p. 641.

[...]

*Los Estados Unidos son potentes y grandes.
Cuando ellos se estremecen hay un hondo temblor
que pasa por las vértebras enormes de los Andes.*

Si clamáis se oye como el rugir del león.

[...]

*Yo no estoy en un lecho de rosas; esa América
que tiembla de huracanes y que vive de amor;
hombres de ojos sajones y alma bárbara, vive.
Y sueña. Y ama, y vibra; y es la hija del Sol.
Tened cuidado. ¡Vive la América española!
hay mil cachorros sueltos del León Español.
Se necesitaría, Roosevelt, ser por Dios mismo,
el Riflero terrible y el fuerte Cazador,
para poder tenernos en vuestras férreas garras.
Y, pues contáis con todo, falta una cosa:
¡Dios!”¹⁶.*

Este lenguaje poético de su amigo Rubén Darío, Vargas Vila lo supo aprovechar para dar voz a un género más o menos nuevo, en todo caso entonces muy innovador: el poema en prosa, o ensayo-poema, que preconiza el futuro desde el canto del presente.

Vargas Vila: anti-imperialista

Convertido en ensayista anti-imperialista, denunciador del “Coloso del Norte” que amenaza despojar a su país, Colombia, de su territorio, utiliza una voz poética no muy lejana a la de Rubén Darío. En sus propias palabras, Vargas Vila expresa *Ante los bárbaros*:



El escritor en 1903.

*“Es un eco ya lejano... muy lejano...
viene de más allá del Mar Atlante;
del mismo corazón de un Siglo Muerto...
y, en la Aurora del Nuevo Siglo,
repercutió
ese grito...
vibró sobre los pueblos despedazados...
en la Orgía de Victorias Miserables.
y, hasta, en el propio corazón de la Tragedia
siempre mi grito,
mi grito: ante los Bárbaros...
de cuándo data eso?...
fue en 1893...
que fundé en New York [sic], mi Revista
Hispano América;
el propio campamento de los Bárbaros...
contra los Bárbaros.
y los Bárbaros oyeron mis clamores,
profetizando los crímenes que luego
realizaron...
la América entera oyó mi grito
anunciador y denunciador, y ya no
apartó mi nombre de esa campaña contra
los Bárbaros;
yo inicié...
no tuve antecesores;
tuve sucesores...”¹⁷.*

16. GULLÓN, Ricardo. Rubén Darío: Páginas escogidas. Madrid: Cátedra, 1988, p. 69.

17. VARGAS VILA, José María, *Ante los bárbaros...*, op. cit., pp. 7 - 8. Este texto corresponde al prefacio que aparece, también, en la edición de *Ante los bárbaros* de editorial Sopena, 1927, p. 104.

Así comienza su libro, escrito en 1893, y publicado en Roma en 1900, en la tipografía de Gaetano Pistolezzi¹⁸. Este *folleto*, como el mismo lo llama, tiene que ver con Cuba, Santo Domingo, Haití, Nicaragua; tiene que ver con lo que, desde su fogosa idealización de la libertad y el ser latinoamericano siente que es su compromiso, su “mitancia liberadora”.

Vargas Vila se había desplazado a Roma en 1899. El presidente del Ecuador, su amigo, a quien conoció en Nueva York; el general Eloy Alfaro, lo nombra representante diplomático de su gobierno. La dificultad de confirmar esta clase de noticias es permanente a través de la vida de Vargas Vila, lo que le permite al hispanista Malcolm Deas preguntarse sobre la misión diplomática: “¿cual misión sería?”¹⁹.

En 1898, en una rápida campaña naval de la cual sale victoriosa la flota norteamericana en Cavite y Santiago de Cuba, España pierde sus últimas posesiones de Ultramar: en el Mar de las Antillas, Cuba y Puerto Rico, y en el Océano Pacífico, las Filipinas. España, por tanto, gracias al Tratado de París, pronto firmado, deja de ser una potencia americana. Esta derrota es un duro golpe para el sentimiento nacional español, del que nace el discurso del “regeneracionismo” español en clave “noventyochista”, pero es también una demostración de poderío yanqui que igualmente sojuzga al resto de los países hispanoamericanos. El sentimiento antiyanqui se manifiesta entre los intelectuales de habla hispana de uno y otro lado del mar, con un acercamiento que antes no parecía tan fácil.

El ensayista colombiano y doctor en derecho Ricardo Sánchez, en sus palabras previas a *Ante los bárbaros*, menciona el carácter pionero del escrito en un medio como el colombiano, ampliaríamos el margen al mundo latinoamericano; valora su actitud y coloca a Vargas Vila a la altura de un combatiente continental. Vargas Vila es, para Sánchez, un patriota colombiano y latinoamericano, que resaltó su sentimiento de amor y preocupación por su país y el conjunto de los pueblos de América Latina. Sobre el libro de Vargas Vila, dice: “El libro *Ante los bárbaros* [sic], debe ser leído hoy en día por todo demócrata de verdad, tiene en cuenta tres grandes realidades: La primera, el proceso colonizador expansionista de los Estados Unidos que para el autor comienza en el Oriente con la intervención y despojo de Filipinas. Se continúa con Cuba: *Oh Polonia del trópico: ¡Oh Martí! ¡Inanidad de un sueño generoso!*. Prosigue en África, sigue en Puerto Rico, Panamá, República Dominicana, México, Nicaragua... La Segunda, La Guerra Hispano-Americana que marcó la independencia de Cuba, y la sumisión inmediata de la isla a los Estados Unidos mostrando la nueva superioridad de este país en el contexto imperialista. El autor da su definición de imperialismo así: *ante la llamada teoría imperialista, que no es otra cosa que la doctrina del pillaje, del robo y la conquista; ante el walkerismo oficial, o sea el filibusterismo yanqui, proclamado y, aplicado al Asia y, a la América, en presencia del mundo sometido*”²⁰.

La característica esencial de este libro es la denuncia. Uno de los títulos de la obra es precisamente *El yanqui*;

18. Ibíd. p. 9.

19. DEAS, Malcom. Vargas Vila, sufragio, selección, epitafio. Bogotá: Banco Popular, 1984. p. 14.

20. VARGAS VILA, José María. *Ante los Bárbaros*... Op. cit., p. 5. Quiero resaltar que la edición a la que nos referimos es de 1981.

he ahí el enemigo. Cuando adentrado en su discurso Vargas Vila pregunta: ¿Cuál es el peligro de la América Latina? Contesta con mayúsculas: *EL PELIGRO YANKI.*

En este libro, Vargas Vila apela al ideal del libertador Simón Bolívar de la unión de la América descolonizada en una confederación, bajo la convicción de que la patria es una: América. Esgrime ese ideal como estrategia de lucha frente a los Estados Unidos. Como recurso único de salvación de nuestros pueblos. Insiste en esta estrategia en varios momentos de su obra, y la opone al Pan-americanismo. Para él, esa palabra principió por ser un sofisma y. ha acabado por ser una emboscada. La actitud de Vargas Vila frente a la política exterior de los Estados Unidos es clara, y la repercusión que tuvo esta obra y hoy en día aun la tiene es reconocida. El autor sabe la importancia del tema y de la influencia que tiene en la literatura política de la época, no en “toda” claro esta como él lo dice. Escribe en el prefacio para sus *Obras Completas*, firmado en Barcelona en agosto de 1923, acerca de su libro anti-estadounidense:

“...hacer la exégesis de él, aparecería trivial... éste, es uno de los libros míos, que han marcado rumbo a la Intelectualidad de un Continente, y ha hecho cristalizar un estado de Conciencia, en la América pensante...”

toda la Literatura y toda la Política antiyanqui de los últimos cinco lustros en América, emanan de las ideas, las teorías y las pasiones que forman este libro;

él, fue el álveo, del cual han nacido rumorosos y amenazantes, todos esos torrentes de Elocuencia, de Odio y de Justicia, que descendiendo de la

cima airada, han llenado con sus rumores, una vasta zona ideológica, trepidante de la más noble y agresiva Idealidad... ,

este libro, no contiene toda mi campaña antiyanqui ...

la continúo;

no me ha llegado aún la hora de sentarme a la sombra del Árbol del Silencio, contemplando la proyección de su follaje inmóvil extendiéndose sobre mí, como una mortaja sutil, suavemente perfumada;

no;

continúo en soltar las águilas de mi Verbo...”²¹.

Ante los bárbaros es posiblemente la obra más vargasviliana de todas. Por el carácter explícito de su lucha antiimperialista ocupa un lugar singular en el conjunto de su obra. Es más, resulta pionera en este tipo de publicaciones, viene a resumir - de acuerdo con el autor-: “25 años de batallas verbales, al pie de un mismo ideal”, realizada desde la revista *Némesis* (diosa griega de la justicia, y la venganza contra sus transgresores)²². De ahí también su continua actividad como conferencista para señalar: “He ahí al enemigo”.

El prolífico escritor

Dentro de una obra tan extensa, es difícil encontrar equilibrio y uniformidad. Un autor tan polifacético y prolífico como fue este, dejó mucha obra vaporosa; pero hay entre ella por lo ingeniosas, acertadas, o aún a veces conmovedoras, algunas páginas que valen la pena rescatar. El crítico Rafael Conte del periódico *El País* (España) dice de la obra de este autor: “Vargas Vila la acariciaba [la prosa] demasiado,

21. *Ibíd.* p. 74.

22. MOLINER, María, *Diccionario del uso del español*. Madrid: Editorial Gredos, 1987.

hasta el paroxismo de la cursilería, en ocasiones. Eligió bien sus modelos, sobre todo a Rubén Darío, y algo menos a Gabrielle D'Annunzio, sin pensar que ninguno de los dos se llamaba así. Vargas Vila por el contrario, no cambió su nombre. Pero atravesó esos mismos modelos, los llevó hasta más allá de sí mismos, y casi acabó con ellos. Hoy diríamos que Vargas Vila es demasiado, o, en lenguaje cheli, *demasie*. En su prosa desbordada y que se quiere lujosa hay toneladas de adjetivos encadenados, versos derramados sin la menor pudicia, encabalgamientos de párrafos y párrafos retóricos, barrocos, descriptivos, donde el placer por la palabra se ensancha hasta la exasperación: las palabras se convierten en globos que bien ascienden hacia la estratosfera y se pierden de vista, o explotan o se desinflan. Le faltó medida y le sobró pasión: lo primero es irremediable; pero la pasión era buena, no se olvide. Ya se sabe que no se hace literatura con buenos sentimientos. Pero, si fracasó en alcanzar esa buena literatura necesaria -¿y qué habría llegado a ser si lo hubiera conseguido?-, su pasión, su progresismo, su rebeldía, merecen que se le recuerde y que alguna que otra vez se le lea²³. Pues además fue -y es- un trozo de nuestra historia”²⁴.

La obra política de Vargas Vila merece más atención (*Los Césares de la decadencia*²⁵, *Hombres y crímenes del Capitolio*²⁶, *Juicio sobre Rafael Reyes*²⁷). Así lo expone el historiador y académico inglés Malcolm Deas: “Vargas Vila me parece que en esa era esencialmente

seguidor de Juan Montalvo [polemista y novelista ecuatoriano], y acá Juan Montalvo en sus “Catilinarias” [obra en la que compara a dos dictadores] en contra de García Moreno [presidente ultra católico ecuatoriano, que consagra solemnemente el país al Sagrado Corazón de Jesús en 1873, antes de morir asesinado por liberales] era seguidor de Víctor Hugo. El clasicismo llama la atención. Temprano en el siglo el polemista clerical ecuatoriano Fray Vicente Solano había notado la utilidad de la obra de Salustio [sic: Salusto] para las luchas republicanas, y la literatura clásica aporta además de modelos de oratoria el prestigio de conocimientos superiores, y de la habilidad de esgrimir en contra del clero una de sus propias armas el latín. Montalvo y Vargas Vila son, digamos, anti-doctores. Montalvo, y detrás de Montalvo: Víctor Hugo. Son los modelos del escritor héroe, del polemista trascendental. A Montalvo también, como anotó Miguel de Unamuno en un famoso prólogo, se lo lee primero por los insultos, [...]”²⁸.

Sobre las novelas y su obra política nos dice Escobar Uribe: “hay que pudieran citarse como buenas, aun cuando entre todas no hay una sola de gran calado, que pudiera inmortalizar a Vargas Vila como gran novelador a lo Zola, a lo Barrés o siquiera como uno de los tantos novelistas hispanos, *verbi gracia*, Blasco Ibáñez. Su afamada *Ibis* nos parece detestable, (al menos somos sinceros e imparciales), mala, pero no en el sentido cándido que le dan a la maldad algunos, sino que es mala, literariamente, como son malas

23. VARGAS VILA, José María. *Ibis*, Obras Completas. Barcelona: Ramón Sopena, Editor, 1932.

24. En el prólogo de TRIVIÑO ANZOLA, Consuelo. José María Vargas Vila, Diario Secreto. Bogotá: Arango Editores, El Áncora Editores, 1989. p. 10.

25. VARGAS VILA, José María. *Los césares de la decadencia*. México D.F.: Editorial “Don Quijote”, 1954.

26. VARGAS VILA, José María. *Hombres y crímenes del Capitolio*, Obras Completas de J. M. Vargas Vila, Volumen 39, Medellín, Colombia: Editora Beta, junio 1974.

27. VARGAS VILA, José María. *Juicio sobre Rafael Reyes*, Bogotá, Colombia: Editorial Publicitaria, diciembre 1972.

28. DEAS, Malcolm, Vargas Vila... Op. cit., p. 18.

otras muchas en igual sentido, porque en ellas se nota que fueron escritas de carrera y con estilo muy descuidado y pomposo. Pero su obra política, urticante, mordaz, sarcástica apasionada pero verídica, está en pie sin que de ella se haya rectificado una coma; obra lacerante despiadada y desnuda, es cierto, pero directa e irrefutable. De ahí el odio, la envidia y la cortina de ignorancia que se ha tendido en torno de su nombre, no mencionándole en los textos de literatura didáctica, pretendiendo tapar el sol con la mano”²⁹.

Como escritor, como autor de obras escritas merece consideración y como aclara el catedrático y editor de algunos de sus libros, J.C. González Espitia: “Se ha intentado sepultar bajo una ceniza de desdén las palabras negras de alguien que sin lugar a dudas ejerció el oficio de escritor. Varios críticos que se consideran objetivos y neutrales han terminado haciendo lo que un tribunal de la inquisición: condenar todo lo que huele a raro”³⁰. La campaña de silencio que en su país natal se ha hecho es inexplicable, son muy pocos los estudios sobre su vida y obra, solo una biografía documentada. La mayoría de los textos escolares no lo mencionan, ninguna biblioteca pública posee la totalidad de su obra y la casa donde nació es un inquilinato. En España pasa igual, a excepción de la Biblioteca Nacional de España que posee un buen número de sus obras; en Barcelona, donde residió desde 1922 hasta su muerte, y publicó sus *Obras Completas* la Casa Ramón Sopena, no es posible encontrar la colección completa.

Otros escritores con esa cantidad de obra publicada y relativa calidad

literaria, habrían encontrado un lugar en la historia de la literatura en lengua española, Vargas Vila no, pero sus ventas eran altas, esto dice Conte al respecto: “excesivo fue su éxito, desde luego, y creo que también excesivo el silencio funeral que ha caído sobre su obra. Lo que sucede es también que el primer excesivo fue el propio autor, su obra misma, que irremediablemente, llevada de su exceso y de su pasión, deja escaso resquicio al término medio. Durante su propia vida fue combatido casi a muerte, y los estudiosos de la narrativa latinoamericana le negaron el pan y la sal; pero él les ganó la batalla en la calle”³¹.

Sus libros se compraban en gran cantidad, vivía de lo que escribía, es tal vez el primer latinoamericano que lo pudo hacer; lo comparan hoy en día a otro colombiano, este sí muy conocido, García Márquez. Vargas Vila fue conocido y hoy está olvidado. Vargas Vila se leyó con profusión en todo el ámbito del idioma, y todavía esas viejas ediciones se compran y se venden, manoseadas y desencuadernadas, en las librerías de ocasión y en las casetas de los libros viejos de la cuesta de Claudio Moyano en Madrid, o en el mercado de San Antón de Barcelona, también encontré alguna en el mercado de Ladra en Lisboa. En América están desde México hasta Chile y en cada ciudad de Colombia donde hay una venta de libros usados no es difícil dar con alguna obra suya, lastimosamente casi siempre es el mismo título. Ya no se le reedita (si alguna ocasión se hizo ya no logró el éxito deseado) es verdad; pero aún se le lee un poco.

29. ESCOBAR URIBE, Arturo, Vargas Vila y su obra literaria. En: El ensayo en Antioquia. Medellín: Biblioteca Pública Piloto, 2003. p. 5.

30. En: VARGAS VILA, José María, Aura o las violetas. Bogotá: Panamericana Editorial, 2005. En nota del editor Juan Carlos González Espitia. p. 7.

31. Op. cit.

También en su contra soplaron los vientos del “boom” latinoamericano, que impuso una manera nueva de escribir y una nueva sensibilidad. Vargas Vila, quedaba atrás, la modernidad y autores más inmediatos –y mejores– superaban los achaques del *solitario militante*. El autor defendió lo que llamaba su propio estilo: palabras iniciadas con letra mayúscula, el uso de palabras extranjeras, creación de nuevos vocablos, juegos tipográficos como el uso arbitrario de los puntos suspensivos, cortes bruscos de textos con líneas o estrellas y el repetitivo uso de puntos y comas³². Participe de una tradición de autores irreverentes colombianos como el novelista Tomás Carrasquilla, y provocadores como el poeta Porfirio Barba Jacob, el filósofo Fernando González, los escritores y poetas del grupo de los “nadaístas” de los años setenta del siglo XX, y el más actual; el polémico novelista Fernando Vallejo. Vargas Vila pone el dedo en la llaga, hundiéndolo en lo más hondo de la historia.

No es la intención su redescubrimiento literario, su obra está ahí, o parece que está; por la dificultad de encontrarla. El propósito es estimular la aproximación al apasionado y torrencial escritor colombiano, a sus ideas, a su tiempo; al legado que varias generaciones que lo leyeron y siguieron: inconformistas, liberales o libertarios de raíz, panfletarios, anticlericales, antiimperialistas, a los convencidos de la necesidad de la unión latinoamericana, espíritus libres, que, a pesar de todo, es posible que todavía lo lean y sigan hoy.

El estudio de la vida y obra literaria de José María Vargas Vila, el más famoso escritor colombiano fuera de tierras colombianas hasta Gabriel Gar-

cía Márquez; pasa por el acercamiento a su actividad literaria en el marco de su biografía y la publicación de sus escritos, como en el contexto histórico y cultural en que se fue desarrollando. Dado que el esfuerzo creador de Vargas Vila comenzó en Bogotá, en los años ochenta del siglo XIX, continuó en Venezuela, Nueva York, con un breve paso por el Caribe y terminó en Europa donde desarrolló la mayor parte de su actividad literaria, específicamente en la ciudad de Barcelona donde publicó sus Obras Completas y donde murió; el ambiente social, cultural y político de la época, años difíciles tanto en el aspecto de la formación como de la situación política, que dejan huella inevitable en su obra. Por otra parte es importante evitar un enfoque localista, por ser este un autor transcontinental.

Con una extensa producción literaria, alrededor de cien obras publicadas, Vargas Vila fue leído en Europa y Latinoamérica, aún así es un autor desconocido hoy en día, y su obra completa resulta, en la práctica, imposible de encontrar. Es verdad que no descolló en el arte literario, pero su vida y su significado histórico merecen un repaso y acercarnos a esa época extensa y convulsionada en que vivió. La falta de calidad de su peculiar prosa y poesía, y su personalidad; no disminuye el interés por su carrera y la proyección sobre su propio tiempo. Siendo un autor tan prolífico no extraña que haya dejado alguna obra deleznable, pero la parte política; mordaz y verídica merece atención y sobre todo una contextualización adecuada. El peso de esa cantidad de obra publicada merece ocupar un lugar importante en la historia de la literatura en lengua española, vista desde la perspectiva latinoamericana.

32. VARGAS VILA, José María. Clepsidra roja, Obras completas de Vargas Vila. Barcelona: Ramón Sopena, Editor, 1930.

BIBLIOGRAFÍA

- DEAS, Malcom. Vargas Vila, sufragio, selección, epitafio. Bogotá: Banco Popular, 1984.
- ESCOBAR URIBE, Arturo, Vargas Vila y su obra literaria. En: El ensayo en Antioquia. Medellín: Biblioteca Pública Piloto, 2003.
- FERNÁNDEZ, Teodosio, Rubén Darío, Colección "Protagonistas de América", Historia 16, Madrid: Quórum, 1987.
- GULLÓN, Ricardo, Direcciones del Modernismo. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- _____. Rubén Darío: Páginas escogidas. Madrid: Cátedra, 1988,
- MOLINER, María, Diccionario del uso del español. Madrid: Editorial Gredos, 1987.
- TRIVIÑO ANZOLA, Consuelo. José María Vargas Vila, Diario Secreto. Bogotá: Arango Editores, El Áncora Editores, 1989.
- UCELAY-DA CAL, Enric. El imperialismo catalán, Prat de la Riba, Cambó, D'Ors y la conquista moral de España. Barcelona: Edhasa, 2003.
- VARGAS VILA, José María. Aura o las violetas. Bogotá: Panamericana Editorial, 2005.
- _____. Ante los Bárbaros. Barcelona: Ramón Palacio Viso, Editor, 1930.
- _____. Clepsidra Roja, Obras completas de Vargas Vila. Barcelona: Ramón Sopena, Editor, 1930.
- _____. Ibis, Obras Completas. Barcelona: Ramón Sopena, Editor, 1932.
- _____. Los césares de la decadencia. México D.F.: Editorial "Don Quijote", 1954.
- VARGAS VILA, José María. La Simiente, Obras completas de Vargas Vila. Barcelona: Ramón Sopena, Editor, s/f.
- _____. La muerte del cóndor, Obras completas de Vargas Vila. Barcelona: Ramón Sopena, Editor, 1935.
- _____. Rubén Darío. Barcelona: Editorial ARH, 1ra. Ed., 1972.
- _____. Juicio sobre Rafael Reyes, Bogotá, Colombia: Editorial Publicitaria, dic. 1972.
- _____. Hombres y crímenes del Capitolio, Obras Completas de J. M. Vargas Vila, Volumen 39, Medellín, Colombia: Editora Beta, jun. 1974.



LA REDENCIÓN DE LOS OBJETOS EN FELISBERTO HERNÁNDEZ

MARIO ERASO

Doctor en Literatura Hispánica (El Colegio de México). Docente Facultad de Educación y Centro de Estudios

e Investigaciones Latinoamericanas (Universidad de Nariño)

RESUMEN

La narrativa latinoamericana del siglo XX está plena de estrellas de primer orden: Borges, Cortázar, Rulfo, García Márquez, Vargas Llosa, etc. Sin embargo, Felisberto Hernández (1902-1964) aún es un escritor del que poco se sabe, al menos, entre aquellos lectores alejados del mundo académico. Con este artículo busco incorporar la narrativa de Hernández al intrincado tronco de la literatura fantástica. Es decir, intento ubicar algunos relatos del escritor uruguayo y, en tal sentido, desentrañar algunas de sus características para filiarlas con el género literario fundado por Edgar Allan Poe.

Palabras Claves: Felisberto Hernández, Narrativa uruguaya del siglo XX, El relato fantástico en la narrativa hispanoamericana, “Las Hortensias”.

ABSTRACT

The Twentieth-Century Latin American literature is full of stars: Borges, Cortázar, Rulfo, Garcia Marquez, Vargas Llosa, among others. However, Felisberto Hernandez (1902-1964) is yet a writer from whom little is known, at least among those readers outside of the academic world.

In this article I try to incorporate Hernandez's narrative to the intricate world of the Fantasy Literature, i.e., I try to locate some stories of the Uruguayan writer, and in that sense unravel some of their characteristics to connect them with the literary genre founded by Edgar Allan Poe.

Keywords: Felisberto Hernández, Uruguayan narrative of the 20th century, The fantastic story of hispanic narrative, “Las Hortensias”.

En el patio sus tres hijos jugaban a los yaquis. Un hilo parecía unir los sollozos de Rialta, con los golpes graves de la pelota de tripa de pato, con el ruido tintineante de los yaquis al plegarse bajo la presión de la mano abierta, que los recogía en un movimiento rapidísimo, sincronizando la recolección de los yaquis con la ascensión y caída de la pelota blanca y extremadamente gomosa. Violante, que era la mayor, jugaba con más seguridad, pues era la que repartía en el suelo, con más precisión, los grupos de yaquis, según iba avanzando el juego. Al principio, para que se esparcieran; luego, juntándolos para que cupieran en el cuenco de la mano. Los tres niños estaban tan abstraídos, que el ascender de la pelota se cristalizaba como una fuente, y la fijeza de la mirada en el esparcimiento de los yaquis, los extasiaba como cuando se contemplan, en demorados trechos de la noche, las constelaciones. Estaban en ese momento de éxtasis coral, que los niños alcanzan con facilidad. Hacer que su tiempo, el tiempo de las personas que los rodean, y el tiempo de la situación exterior, coincidan en una especie de abandono del tiempo, donde las semillas del alcanfor o de las amapolas, el silencioso crecer nocturno de los vegetales, preparan una identidad oval y cristalina, donde un grupo al aislarse, logra una comunicación semejante a un espejo universal¹.

La cita introductoria refleja un conocimiento inusual: los elementos relacionados (la pelota de goma y los grupos de yaquis), en su juego de atracción y lejanía, parecen abrir con su vitalismo un espacio de evidentes connotaciones mágicas; de manera parecida, los objetos en la narrativa de

Felisberto Hernández de súbito adquieren autonomía, y los seres humanos, en ese ir y venir de emociones, parecen fastidiar. Es posible que la fuerza que se apropia de estas cosas, dotándolas de personalidad y carácter, lleve a la escritura de Hernández a entrar en el terreno de lo fantástico. Investigar la verdad o imposibilidad de dicha especulación es el objetivo de este trabajo.

En sus análisis de la obra de Hernández, los críticos necesariamente deben referirse a la presencia de los objetos; en tal sentido, se puede asegurar que ellos representan una línea que penetra sustancialmente la escritura de Hernández. De hecho, ya desde el inicio de su producción narrativa, el autor uruguayo, tan apegado al mundo de lo minúsculo, los coloca de una manera independiente, solitaria, ajena al mundo de los hombres. Al comienzo de “El vestido blanco” (1929), se lee:

Yo estaba del lado de afuera del balcón. Del lado de adentro, estaban abiertas las dos hojas de la ventana y coincidían muy enfrente una de la otra (...) Al Marisa salirse, no sentí el vacío de ella en la ventana. Al contrario. Sentí como que las hojas se habían estado mirando frente a frente y que ella había estado de más. Ella había interrumpido ese espacio simétrico lleno de una cosa fija que resultaba de mirarse las dos hojas².

La individualidad de las ventanas, en tanto el narrador las presenta como entes vivos, capaces de mirar y ser miradas, ubica el momento exacto en que la narrativa de Hernández potencia que los objetos, ensimismados en su mutua contemplación, vivan con propiedad. Hernández desarrolla y da plenitud

1. LEZAMA LIMA, José. Paradiso. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1991, p. 144.

2. HERNÁNDEZ, Felisberto. “El vestido blanco”, Obras completas, Montevideo: Arca-Calicanto, 1981, t.1, p. 92.

a esta característica, tan pronto logra maestría en su arte narrativo. Así, años después en “El caballo perdido” (1943), encuentra una amplia manera de vitalizar los objetos: muebles, fundas, sillas, un piano, flores, manos que parecen sobrevivir fuera del resto del cuerpo, cobran en este bello y denso relato, rasgos de una impresionante autonomía, permitiendo que el lector acepte su independencia. Acerca de las ventanas, el narrador dice: “Como estábamos en invierno, pronto era la noche. Pero las ventanas no la habían visto entrar: se habían quedado distraídas, contemplando hasta último momento la claridad del cielo”³.

Grata manera de hablar de las ventanas, de hacerlas aflorar cargadas de una inesperada carga psicológica, capaces de sobrellevar por sí mismas el peso del relato. Sobre las relaciones tejidas en “El vestido blanco”, Washington Lockhart afirma: “La misteriosa interrelación que une y distancia las cosas determina un dramatismo inédito en la intervención del hombre. Y no nos llega como «fantasía», sino como «lo más primordial». ¿Qué somos en efecto –viene a decirnos– sino esa presencia alucinante, en donde se hace o se deshace la armonía que debe reinar entre las cosas?”⁴ El divorcio evidente entre los seres y las cosas, y su postrera comunión, hace que en la narrativa de Hernández se vindique el mundo material, por medio de una concepción ciertamente transparente. De este modo, lo fantástico emerge desde una óptica diferente a la usual, ya que a los grandes sucesos fantásticos, a veces grotescos –máquinas capaces de llevarnos al pasado, ciuda-

des inverosímiles donde llueve fuego y ácido, islas fantasmales habitadas por un cinematógrafo, oscuras casonas de las cuales es imposible salir cuerdo-, Hernández opone un mundo minúsculo, tachado ingratamente de “naif”; allí lo pequeño, lo frívolo, se muda en sucesos fantásticos, en tanto el diálogo nítido que cada objeto viene a proyectar con otros objetos, se convierte en el principio dominante y estructurador de varios fragmentos de la obra.

Al impulsar un tipo de escritura donde lo ingenuo encuentra su sitio, Hernández logra llevar lo fantástico más allá del terreno convencional, pues los objetos, a pesar de su importancia en la vida cotidiana, siguen siendo como grandes desconocidos. Hernández consigue ver lo grande en lo pequeño, la aparición, la cercanía incuestionable de los objetos, actitud que además implica un uso preciso de las palabras. Los objetos tienen las cualidades de lo pequeño, de lo oculto. No afloran a la superficie como extraños o prohibidos, sino que muestran su imagen, reconocida por todos; por eso, cuando se los reconoce, aceptándolos como parte integral de la realidad humana, despreciados y rechazados, sin inspirar temor o repulsión, aguardan un momento inesperado en que reaparecen ataviados de un nuevo lenguaje.

Hernández sabe escuchar ese lenguaje. Y al no mostrar interés por lo grandilocuente, hace campaña a favor de la anexión de las cosas a la vida, llevado de un lenguaje directo; así traduce la voz de las cosas hermanadas en su cotidianidad, trastocando el lugar secundario del que proceden⁵.

3. HERNÁNDEZ, Felisberto. Obras completas: El caballo perdido, Nadie encendía las lámparas, Las Hortensias, 1ª ed. 1983, 6ª ed. 2000, t. 2, México: Siglo XXI, p. 18.

4. LOCKHART, Washington. Felisberto Hernández una biografía literaria. Montevideo: Arca Editorial, 1991, p. 26.

5. Para F. Hernández, el escritor debe preocuparse por defender los pequeños temas. No es una actitud pueril ni mediocre, más bien es su posición ética y estética primordial; la característica justificadora de la pareja escritor-escritura. Me parece que sus declaraciones, hablando metafóricamente de la germinación de una planta en “Ex-

Sus relatos escogen a los objetos y los ponen al servicio de una nueva percepción, transformándolos incesantemente para iluminar el impersonal lugar que han ocupado regularmente⁶. Ellos son capaces de hablar de un mundo de ensueño que los humanos apenas intuyen; cuando se hacen presentes desde un espacio ajeno, con características propias, y aun alcanzan a reflexionar, consiguen vitalizar unos límites que probablemente puedan ser fantásticos. Esto no es algo lógico, no obstante, sí parece una manifestación verosímil del mundo⁷:

Al principio había mirado los objetos distraídamente; después me había interesado por los secretos que tuvieran los objetos en sí mismos; y de pronto ellos me sugerían la posibilidad de ser intermediarios de personas mayores; ellos –o tal vez otros que yo no miraba en ese momento- podrían ser encubridores o estar implicados en actos misteriosos⁸.

La mirada ingenua

Las narraciones que estoy intentado deshilar, reflejan un momento de plena ingenuidad ante el mundo, característica fundamental de los relatos donde Hernández presenta un narrador infantil, un niño sumergido a sus an-

chas en el recuerdo. Abandonado en ese espacio lúdico, donde los objetos alcanzan mayor nitidez, el narrador infantil hace posible que las cosas, las partes de su cuerpo, la mirada, los objetos que yacen ensimismados en el lugar privilegiado de la memoria, sirvan de puente hacia la escurridiza realidad. En “El caballo de Irene” (1929), dice:

La silla que tomó para tocar era igual de forma a la que había visto antes pero parecía que de espíritu era distinta: ésta tenía que ver conmigo. Al mismo tiempo que sujetaba a Irene, aprovechaba el momento en que ella se inclinaba un poco sobre el piano y con el respaldo libre me miraba de reojo⁹.

Esta forma maestra de volver continuamente sobre sí, poetizando sobre las cosas, es el sello de la narrativa de Hernández, el centro del cual emana lo fantástico en su producción. Revalorando lo pequeño, provoca que su lenguaje, tenue y transparente, fragmentario y lleno de fisuras, sea sojuzgado injustamente. Todavía en 1975, Onetti comenta esto sobre los primeros textos de Hernández: “Y era difícil -e inútil- encontrar allí lo que llamamos literatura, estilo o técnica. Para resumir, era necesario desgastar otra vez la maltrecha frase: un alma desnuda”¹⁰. Sin

plicación falsa de mis cuentos”, deben interpretarse en ese sentido: “Debo cuidar que no ocupe mucho espacio, que no pretenda ser bella o intensa, sino que sea la planta que ella misma esté destinada a ser, y ayudarla a que lo sea. Al mismo tiempo ella crecerá de acuerdo a un contemplador al que no hará mucho caso si él quiere sugerirle demasiadas intenciones o grandezas. Si es una planta dueña de sí misma tendrá una poesía natural, desconocida por ella misma” (“Las Hortensias”, Obras Completas: El caballo perdido, Nadie encendía las lámparas, Las hortensias..., p. 175).

6. “La orientación hacia lo cotidiano que rige la narrativa felisbertiana descarta las situaciones «límite»: el crimen y el descubrimiento del criminal. Su continua atención a los matices del sentimiento colorea la vía regia del género, la razón. La pregunta clásica del género (¿quién fue?) se reformula en ¿Quién es verdaderamente el otro?” (Rocío Antúnez, Felisberto Hernández: el discurso inundado. México: Instituto Nacional de Bellas Artes-Editorial Katún, 1985, pp. 90-91).
7. Acerca de la “resbaladiza cuestión del género”, Anick Louis, analizando los relatos de José Bianco, apunta unas agudas palabras que también pueden extenderse a las piezas narrativas de Felisberto Hernández: “Estas «pequeñas obras maestras» no introducen un orden sobrenatural sino un mundo de convivencia; lo maravilloso, lo extraño, lo fantástico, lo insólito, el esoterismo, el surrealismo conviven aquí sin tensiones” (Anick Louis, “Definiendo un género”, NRFH, 2, 2001, p. 427).
8. HERNÁNDEZ, Felisberto. “El caballo perdido”, Obras Completas, t. 2, p. 16.
9. HERNÁNDEZ, Felisberto. “La casa de Irene”, Obras completas, Arca-Calicanto, Montevideo, 1981, t.1, p. 100.
10. ONETTI, Juan C. “Felisberto el ‘naif’”, Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid, 302 (1975), p. 258.

embargo, desde el principio la alta calidad de la escritura ha permitido, con sobrada suficiencia, que el poderoso universo de la infancia logre emerger en su magnífico esplendor, después de que su autor ha sido capaz de rescatar las imágenes que lo pueblan.

La mirada ingenua afín a los relatos de Hernández, incrementa el rasgo fantástico de algunas de sus páginas, cuando las cosas activas focalizan el peso de la narración. Por antonomasia, la infancia está cargada de eventos inexplicables, proclives al olvido debido a su carga de incertidumbre y peligro; como joyas vencedoras del olvido, los recuerdos en la narrativa hernandiana, acunados por la voz de la infancia, dan sentido dinámico a las cosas que se superponen, pues en la memoria infantil las cosas son cuerpos vivos, cada objeto implicado ocupa una dimensión exacta y tiene significado aparte¹¹. Un buen ejemplo de la atenta relación infancia-recuerdo, hecho con matices fantásticos, es el párrafo final de “Por los tiempos de Clemente Colling” (1943):

“Pero desde aquellos tiempos hasta ahora, el misterio ha vivido y ha crecido en los recuerdos. Y vuelve a venir en muchos instantes y en formas inesperadas. Ahora recuerdo a una de las longevas, la que salía a hacer visitas. Tenía un agujero grande en un lugar del tul; y cuando venía a casa

se arreglaba el tul de manera que el agujero grande quedara en la boca. Y por allí metía la bombilla del mate”¹².

De la mirada ingenua traspuesta a la visión dinámica de las cosas, se derivan los factores fantásticos, o por lo menos, misteriosos, de la narrativa hernandiana. Presentando los objetos como si fueran seres dotados, va desarrollando un discurso cuyos antecedentes inmediatos, difíciles de precisar en la narrativa hispanoamericana, se deben buscar en la sintonía del escritor con la estética de su tiempo. Esta lo llevó a utilizarlos como parte constitutiva de sus relatos, tal como las máquinas y los grandes descubrimientos habían sido poetizados por numerosos artistas de la vanguardia europea. La personalización de los objetos se relaciona con las posibilidades que tienen para interactuar con los seres, marcando una pauta de racionalidad y abriendo una nueva expectativa de reivindicación. El prestigio oculto de las cosas, aflora para legitimar su existencia; revaloradas van imponiendo su fuerza, ayudándose, apuntalándose entre sí, a través de un tipo de impresiones que coincide con la estética europea de comienzos del siglo XX¹³.

Aún así, Hernández va más allá, porque privilegia la independencia de las cosas, por encima de la narración efectista, pirotécnica o rimbombante; descubre la sicología de los objetos,

11. “(...) todavía entre los animales y las cosas todo es comunión, en la que usted debe participar; y los niños son siempre los niños, tristes y felices como usted fue de niño; y si reflexiona sobre su niñez, puede volver a ser niño, entre los solitarios niños; los adultos no son nada y su dignidad no tiene mérito alguno” (Rainer M. Rilke, *Cartas a un joven poeta*, trad. Milagros Moleiro. Caracas: Alfadil Ediciones, 1993, p. 35).
12. HERNÁNDEZ, Felisberto. “Por los tiempos de Clemente Colling”, *Obras completas*, Montevideo: Arca-Calicanto, 1981, t. 1, p. 67.
13. Al respecto Rafael E. Correa, señala: “Hernández, siguiendo la pauta sentada por los movimientos de vanguardia de principios de siglo, los cuales intentaron rescatar el sentimiento primitivo del objeto, hace del misterio de las cosas una característica primordial de toda su obra. Es un misterio que señala la existencia íntima de las cosas, oculta a la mirada desprevenida, pero que se integra a la habitualidad y el uso que el hombre les da. De tal forma, los objetos en sus relatos son conocidos, aportan la familiaridad que la admisión en un universo particular del discurso les confiere” (*Lo fantástico en la poética de Felisberto Hernández*, tesis, Universidad, New Jersey, 1984, pp. 29-30).

los desnuda, hasta hacerlos rebrillar por medio de una prosa decantada, un poco triste. Su prosa sencilla alcanza equilibrio ante la opulencia desmesurada del lenguaje; en este sentido, lo fantástico en sus cuentos debe ser explicado de acuerdo a la dimensión subjetiva, medida y mesurada, con la que el autor penetra en el mundo de las cosas, usando imágenes de insólita soberanía. No es apresurado asegurar que se trata de una palabra que se habla a sí misma:

Tenía que atender muchas cosas que se asaltaban a la vez; pero ya me había empezado a crecer un dolor que no tenía más remedio que atender en primer término. Se me hinchaban unas inaguantables ganas de llorar. Las apretaba con todas mis fuerzas mientras me iba cayendo en los oídos, en la cara, en la cabeza y por todo el cuerpo un silencio de pesadilla. De todo aquello que era el piano, la lámpara y Celina con el lápiz todavía en la mano, me llegaba un calor extraño. En aquel momento los objetos tenían más vida que nosotros¹⁴.

La identificación cristalina de las cosas

Indagar en la cosmogonía de las cosas permite crear una obra de claras referencias animistas. Transmutadas por el conjuro de una palabra precisa, hospedadas en la edad infantil mientras convulsas se agitan, ellas parecen protagonizar una ceremonia secreta, al ser contempladas pacientemente en su fulgurante teatralidad. El estudio dedicado de los objetos es el tallo subterráneo, la pulsión que ciñe esta narrativa:

El piano era una buena persona. Yo me sentaba cerca de él; con unos pocos dedos míos apretaba muchos de los suyos, ya fueran blancos o negros; en seguida le salían gotas de sonidos; y combinando los dedos y los sonidos, los dos nos poníamos tristes¹⁵.

Los objetos tienen una energía imposible de ocultar. Esta familiaridad con la cual Hernández los reanima, poniéndolos en escena de una manera inesperada, negando paso a paso la equívoca distancia que reina entre las cosas y los seres, además de revestir a su narrativa de atisbos fantásticos, sirve para traducir la naturaleza privilegiada de las cosas, desencadenando una trama particular de espacios y siluetas que se transparentan. De este modo, Hernández quizás descubrió en la mayor parte de los elementos una cualidad de raíz hermética que el pensador alemán Walter Benjamín (1892-1940), analizándola en el mundo moderno, llamó 'aura'. Para Benjamín, el aura fue el medio eficaz que le permitió penetrar el sentido de las cosas que yacían protegidas tras las vitrinas de los bulevares de las ciudades europeas del siglo XIX: Moscú, París, Londres; en Hernández, el aura es aquella característica fundamental depositada en cada uno de los objetos, gracias a la cual pueden sostener un diálogo de voces e imágenes vivas, luego de ser observados con furor:

*(El hecho de ver las muñecas en vitrinas es muy importante por el vidrio; eso les da cierta cualidad de recuerdo; antes, cuando podía ver espejos – ahora me hacen mal, pero sería muy largo de explicar porqué– me gustaba ver las habitaciones que aparecían en los espejos)*¹⁶.

14. HERNÁNDEZ, Felisberto. "El caballo perdido", Obras Completas, t. 2, p. 23.

15. *Ibíd.* p. 28.

16. HERNÁNDEZ, Felisberto. "Las Hortensias", Obras Completas, t.2, pp. 197-198. Las cursivas son mías.

“Aura” o halo es una de las definiciones más caras de la filosofía benjaminiana. Sobre esa idea, el autor alemán consignó: “¿Pero qué es propiamente el aura? Una trama particular de espacio y tiempo: irrepetible aparición de una lejanía, por cerca que ésta pueda estar”¹⁷. En consonancia, una lectura cuidadosa de su *Dirección única* (1925), nutre la concepción que tenía sobre algunos objetos (una calle, el guardarropa, un lapicero, y sobre todo, los libros), al describirlos en su reciprocidad, agradecidos, solidarios, incluso purificadores, sopesando la lejanía que los separa de los hombres con la cercanía que les permite conquistar su potencialidad. La forma cuidadosa como Benjamin y Hernández se abren paso en el mundo de los objetos, desde los iluminados márgenes de la infancia, compagina la fuerza nominativa de Hernández, y las limpias composiciones del filósofo alemán. Ambos desenvuelven a los objetos, los aceptan hasta liberarlos del campo trivial de la realidad inmediata. Esto escribe Benjamín en “Niño goloso”:

Por la rendija de la despensa, apenas entreabierta, penetra su mano como un amante en la noche. Una vez hecha a la oscuridad, busca a tientas azúcar o almendras, pasas o confituras. Y así como el amante abraza a su amada antes de besarla, también el tacto tiene aquí una cita con estas golosinas antes de que la boca saboree su dulzor. ¡Con qué zalamería se entregan la miel, los montoncillos de pasas e incluso el arroz a esa mano! ¡Qué encuentro tan apasionado el de estos dos, libres al fin de la cuchara! Agradecida y fogosa, como si la hubieran raptado de la casa paterna, la mermelada de fresas se rinde sin

panecillo, dejándose saborear a la intemperie, como quien dice, y hasta la mantequilla responde con ternura a las audacias de ese pretendiente que ha irrumpido en la alcoba de la doncella. La mano, joven Don Juan, no tarda en penetrar en todas las celdas y aposentos, dejando tras de sí un reguero de frascos y montoncillos derramados: virginidad que se renueva sin quejarse¹⁸.

Aunque es ajena totalmente a la literatura fantástica, esta bella descripción, cargada de inesperadas asociaciones, perfila a los objetos como medios transmisores de contenidos vivenciales. Con delicadeza íntima, Benjamín consigue expresar un mundo a la vez personal y social, dignificando los objetos que cada hombre usa. En otro fragmento, el filósofo postula que la frialdad de las cosas, su primitivo silencio, es su respuesta ante la prolongada indeterminación del hombre:

El calor se está yendo de las cosas. Los objetos de uso cotidiano rechazan al hombre suave, pero tenazmente. Y al final éste se ve obligado a realizar día a día una labor descomunal para vencer las resistencias secretas –no sólo las manifiestas– que le oponen esos objetos, cuya frialdad tiene él que compensar con su propio calor para no helarse al tocarlos, y coger sus púas con una destreza infinita para no sangrar al asirlos”¹⁹.

De manera parecida, el narrador felisbertiano llega, algunas veces, a distanciarse de las cosas; al mirarlas en su perpetua lejanía, desoladas, camufladas entre colores y olores, logra atraparlas con exactitud, movilizando un lenguaje sencillo que las vuelve a mostrar cercanas, cohabitando con los

17. BENJAMÍN, Walter. Discursos interrumpidos I, trad. Jesús Aguirre, Taurus, Madrid, 1973, p. 75.

18. BENJAMÍN, Walter. Dirección única, trad. Juan J. Del Solar, Alfaguara, Madrid, 1988, pp. 53-54.

19. Ibíd. p. 33.

humanos el mismo espacio del que parecen desertar:

Hoy encontré a Irene en el mismo lugar de su jardín. Pero esta vez me esperaba. Apenas se levantó de la silla casi suelto la risa. La silla en que estaba sentada la vi absolutamente distinta a la de ayer. Me pareció de lo más ridícula y servil. La pobre silla, a pesar del respeto y la seriedad que me había inspirado el día antes, ahora me resultaba de lo más idiota y servil. Me parecía que esperaba el momento en que una persona una pequeña flexión y se sentara. Ella con su forma, se subordinaba a una de las maneras cómodas de descanso y nada más²⁰.

Rumores significativos de las hortensias

“Las Hortensias” (1949), es uno de los relatos más comentados de Felisberto Hernández. De su contenido se han podido colegir dos lecturas: una psicoanalítica y otra fantástica. Los fuertes elementos eróticos del cuento (mórbidos, si se quiere), desencadenan una trama recurrente, ligada a la presencia respetable de unas muñecas capaces de producir en el protagonista un estado de delirio y evidente locura. Que las protagonistas sean unas muñecas deseantes (Hortensia, Eulalia, la negra), atractivas, dotadas de sensualidad y calor postizo, subsume al relato en una coordenada de definitiva raigambre fantástica²¹. Sin duda, este es un relato deliberadamente fantástico, porque su autor se ha propuesto desde el principio, alertar al lector sobre las

circunstancias prodigiosas que rodean a gran parte de los objetos involucrados; siendo las muñecas, los principales objetos sobre los que recae el andamiaje de esta sugestiva narración.

En el cuento, Horacio, un hombre común y corriente, de pronto se hunde en la atracción ferviente que siente por las muñecas, estratégicamente vestidas y adornadas en forma ritual, viviendo un dramatismo bufonesco, resguardadas tras las maravillosas vitrinas que arma en su casa. Impulsado por un sentimiento que, poco a poco, se torna enfermizo, dejando sin piso el amor conyugal, Horacio oye, o piensa oír, ve o piensa que ve, una serie de actividades brotadas de los seres de plástico. La irrupción de lo fantástico se presenta de una forma contundente: “La muñeca estaba vestida de novia y sus ojos abiertos estaban colocados en dirección al techo. No se sabía si estaba muerta o si soñaba. Tenía los brazos abiertos; podía ser una actitud de desesperación o de abandono dichoso”²². “No se sabía si” es una expresión dubitativa que invita al lector a un ámbito de vacilación, propio de los relatos fantásticos, según lo dicho por Todorov:

Lo fantástico es la vacilación experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento aparentemente sobrenatural. (...) Hay un fenómeno extraño que puede ser explicado de dos maneras, por tipos de causas naturales y sobrenaturales. La posibilidad de vacilar entre ambas crea el efecto fantástico²³.

20. HERNÁNDEZ, Felisberto. “La casa de Irene”, Obras Completas, Arca-Calicanto, Montevideo, 1981, t.1, p. 101.

21. “En tanto que motivo, la muñeca es una variante de uno de los motivos más antiguos y más tradicionales de la literatura fantástica o de lo extraño: el motivo del substituto antropomorfo del hombre, del humanoide artificial animado en transgresión a las leyes divinas o naturales” (Jean L. Andreu, “«Las Hortensias» o los equívocos de la ficción”, en Alain Sicard, Felisberto Hernández ante la crítica actual. Caracas: Monte Ávila, 1977, p. 13). Sobre el mismo tema, otro clásico de la narrativa latinoamericana es el cuento de Juan José Arreola, “Parábola del trueque”.

22. HERNÁNDEZ, Felisberto. “Las Hortensias”, p. 180.

23. TODOROV, Tzvetan. Introducción a la literatura fantástica. México: Premiá, 1980, p. 24.

Este principio de los cuentos fantásticos, se manifiesta sin premura en varios momentos de “Las Hortensias”. Si a esto se añade que la escritura felisbertiana, huidiza, ambigua, cargada de indeterminación, no busca precisar nada más que su propia desarraigo, es posible afirmar que en “Las Hortensias”, su autor alcanza a tematizar lo propiamente fantástico, apuntalando el relato con unas descripciones que oscilan entre lo real y lo irreal: “Después miró fijamente la muñeca y le pareció tener, como otras veces, la sensación de que ella se movía”²⁴.

Después de la vacilación (“Le pareció tener”)²⁵, el narrador comienza a entrar en un mundo en que lo cotidiano viene a cargarse de una atmósfera turbadora donde la muñeca va a mostrar signos humanos. Tal vez es un hecho esperado por el lector, pero el obvio enamoramiento entre Horacio y el juguete de caucho, el duelo de sus miradas, demuestra como lo cotidiano es rebasado por un hecho de naturaleza fantástica:

(...) ella se esforzaba demasiado por mirar hacia arriba; hacía movimientos oscilantes, apenas perceptibles; pero en un instante, en que él sacó los ojos de la cara para mirarle las manos, ella bajó la cabeza de una manera bastante pronunciada; él, a su vez, volvió a levantar rápidamente los ojos hacia la cara de ella; pero la muñeca ya había reconquistado su fijeza²⁶.

Entonces Hortensia, la muñeca ornada, convirtiéndose en el objeto deseado por Horacio, se desprende de su estrecho nicho de quietud, y se sitúa por sí misma, de manera sorpresiva, en un mundo exterior a aquel en que los objetos no se mueven ni sienten. La vacilación se muda en certeza. De este modo, Hernández representa lo fantástico discretamente, hasta darle a la muñeca la motricidad de los seres. El narrador deja de interesarse por su esposa y comienza a desear a su nueva y engañosa compañera:

(...) después de unos instantes se inclinó ante la desdichada y al besarla en la frente volvió a sentir una sensación de frescura tan agradable como en la cara de María. Apenas había separado los labios de la frente de ella vio que la muñeca se movía; él se quedó paralizado; ella empezó a irse para un lado cada vez más rápidamente, y cayó al costado de la silla; y junto con ella una cuchara y un tenedor²⁷.

El movimiento de la muñeca es un acontecimiento que desborda claramente el carácter realista e ingenuo de otros momentos de la escritura hernandiana. Si bien es un suceso precario, ayuda a vincular con mayor claridad a la narrativa de Hernández en el género fantástico, porque no está al margen del relato sino que lo estructura, pues el movimiento nace de la muñeca, gran protagonista de este drama intempesti-

24. HERNÁNDEZ, Felisberto. “Las Hortensias”, p. 182.

25. La necesidad de la “vacilación” como instrumento operativo de los relatos fantásticos, es un recurso citado por J.L. Borges en el prólogo de *Elogio de la sombra*. Aunque Borges no se refiere en forma específica a la escritura del género, sus palabras pueden ser interpretadas como una reflexión velada en torno a este asunto: “El tiempo me ha enseñado algunas astucias: eludir los sinónimos, que tiene la desventaja de sugerir diferencias imaginarias; eludir hispanismos, argentinismos, arcaísmos y neologismos; preferir las palabras habituales a las palabras asombrosas; intercalar en un relato rasgos circunstanciales, exigidos ahora por el lector; simular pequeñas incertidumbres, ya que si la realidad es precisa la memoria no lo es; narrar los hechos (esto lo aprendí en Kipling y en las sagas de Islandia) como si no los entendiera del todo” (*Elogio de la sombra*. Buenos Aires: Emecé, 1ª ed. 1969, 4ª ed. 1976, p. 9).

26. “Las Hortensias”, p. 182.

27. *Ibid.* p. 183.

vo. No es un simple hecho sobrenatural ni real, sino que brota con maestría del cuerpo de la narración²⁸.

Las zonas de indeterminación que presenta la narrativa felisbertiana son intencionales, algo que no disminuye el ámbito fantástico de su obra. Hernández no pretende agregar nada nuevo al mundo, más bien, modestamente busca reivindicar el mundo de los objetos, detallándolos en su espesura y soledad. De ahí que su escritura es tan fragmentada como las piernas, la cara, la cabeza de las muñecas flotando sin rumbo en "Las Hortensias". A partir de lo fragmentado, su escritura se torna en artefacto complejo donde lo fantástico sirve para reflejar un universo de objetos que se buscan, que se celebran: "Me gustaría que compusieran escenas en mis vitrinas con brazos y piernas sueltas; por ejemplo: un brazo encima de un espejo, una pierna que sale de debajo de una cama, o algo así"²⁹.

Las muñecas, aparte de determinar el universo delirante de Horacio, conviven solidariamente con el resto de las cosas. En este punto, es indiscutible el carácter sociológico del cuento, sugiriendo la armonía reinante entre las cosas, en oposición a la desunión afectiva, a la falsedad sentimental, impregnada en la pareja María-Horacio. Las cosas vuelcan su mueca hospitalaria, ante las fantásticas interpelaciones del protagonista. En efecto, el relato mismo comienza a hundirse en el caos, y a una sazónada dosis de cordura, el protagonista empieza a pensar enfermizamente:

¿No podría haber ocurrido que el habitante del cuerpo de Hortensia hubiera provocado la furia de María, para que ella deshiciera el cuerpo de Hortensia y evitara así la proximidad de él, de Horacio? No podía dormir; le parecía que los objetos del dormitorio eran pequeños fantasmas que se entendían con el ruido de las máquinas³⁰.

La carga poética de "Las Hortensias", también está encaminada a reforzar su tendencia fantástica. Me parece que este lirismo acendrado, no impide que lo fantástico se anule o desvanezca. Comprometido con la gravedad del lenguaje, en Hernández, la palabra poética, de por sí subversiva, vacilante, justifica ampliamente la dinámica del texto, y da cabida a que los objetos puedan ejercer prácticas concretas, dialogando vivazmente con el entorno. Cuando María huye de Horacio, descubre el encantamiento de la poesía; pero la palabra-objeto se sale del libro, vuela, en una apropiada metonimia para ejemplificar su libertad y compañía, y el enorme poder que la poesía es capaz de evocar:

"María fue serenamente a despedir al chofer y le encargó que le pidiera dinero a Horacio y que si él le preguntaba por ella, le dijera, como cosa de él, que ella se paseaba entre árboles con un libro en la mano (...) Después ella fue a sentarse bajo un árbol con el libro de hule; de él se levantaban poemas que se esparcían por el paisaje como si los formaran de nuevo las copas de los árboles y movieran, lentamente, las nubes"³¹.

28. "Desde otra perspectiva, lo fantástico se define por la ruptura tanto de lo cotidiano como de lo sobrenatural. Por su antinomia, la bipolarización razón/creencia, fe/escepticismo despliega una realidad mezclada de irrealidad. Las economías de lo natural y de lo sobrenatural son igualmente cuestionadas. El relato fantástico vulnera el principio de no-contradicción; en él algo es y al mismo tiempo es o no es" (Oscar Hahn, *El cuento fantástico hispanoamericano en el siglo XIX*. México: Premiá, 1982, p. 19).

29. "Las Hortensias", p. 209.

30. *Ibíd.* p. 211.

31. *Ibíd.* pp. 217-218.

Finalmente, el relato se hunde en escenas de una poblada tristeza. La locura es triste, y Horacio se pierde en las entretelas del delirio, vanamente acompañado de visiones fantasmales, inconexas. Entonces, y como cierre de este relato ambicioso, aparecen nuevamente los objetos, superpuestos, galopantes, fragmentados. “Las Hortensias” cumplen con el itinerario del género fantástico, pues a un hecho cotidiano (unos juguetes fríos, vacíos), se interponen otros extraordinarios, y de esa aparente insensibilidad, pasan a involucrarse en la narración, poseisionándose de las emociones de los humanos: Horacio y María. Una vez más, Hernández construye aquí un texto impreciso, difícil de interpretar, donde lo fantástico se acumula prodigiosamente en la presentación nítida de los objetos, alzados de su mutismo, destinados por medio de una escritura sencilla, a ser los nuevos protagonistas de la realidad:

Después vino otra pierna seguida de la mano con su brazo; se perseguían y se juntaban lentamente como fieras aburridas entre una jaula. Horacio quedó un rato distraído viendo todas las combinaciones que se producían entre los miembros sueltos, hasta que llegaron, juntos, los dedos de un pie y de una mano; de pronto la pierna empezó a enderezarse y a tomar la actitud vulgar de apoyarse sobre el pie; esto desilusionó a Horacio³².

CONCLUSIÓN

El interés de Felisberto Hernández por la escritura de relatos pertenecientes, en menor o mayor medida, al género fantástico, expresa la disponibilidad permanente del autor uruguayo por darle un nuevo sentido a los objetos. En

su obra literaria, puede decirse que las sillas, las ventanas, las fundas, los árboles, las piedras, tienen rostro. Algunos de esos objetos parecen actuar desde un mundo de percepciones humanizadas, ya no provienen exclusivamente de un espacio sometido a leyes mecánicas, sino que buscan y consiguen, a veces, relacionarse con los humanos por medio de un enorme esfuerzo de personificación, característica que Hernández ha logrado usando imágenes plásticas, poéticas, opuestas a la irregular manera con la que tradicionalmente han sido tratados.

Para reconocer el valor de sus relatos dentro del género fantástico, debe entenderse forzosamente la manera cómo lo cotidiano es subvertido, avanzando a la vez en la dirección indicada por los objetos vitalizados. El esfuerzo absorbente que supone la invención de nuevas formas narrativas, condujo a Hernández a explorar en la silueta de las cosas. Esta profunda innovación, basada en la escritura de la cosas, ha provocado que su narrativa sea soslayada y tenida por ‘naif’. Sin embargo, cada frase estilística de Hernández, además de la inquietud que produce, da una buena perspectiva acerca de la forma elevada y reposada con la que el autor enfrentaba su oficio.

Entendido lo fantástico como una visión estética que desdobra la realidad, si es pertinente aplicar esta categoría de análisis a los relatos de Hernández. Efectivamente, “Las Hortensias”, no está alejado de esta proposición. Cuando las muñecas intervienen, ya de manera activa, deseante, o como simple referencia textual, empieza la evocación, el proceso de madurez, que termina con el estado patológico

32. *Ibíd.* p. 232.

del protagonista, acunado por la predilección erótica hacia los objetos. Es probable que la irrupción de esta relación por lo menos extraña, relatada con imágenes que tienden al delirio, más la declaración de las emociones y de los movimientos dormidos de las muñecas, incline el relato hacia lo fantástico, afanosamente buscado por Hernández en la veneración de lo sencillo.

BIBLIOGRAFÍA

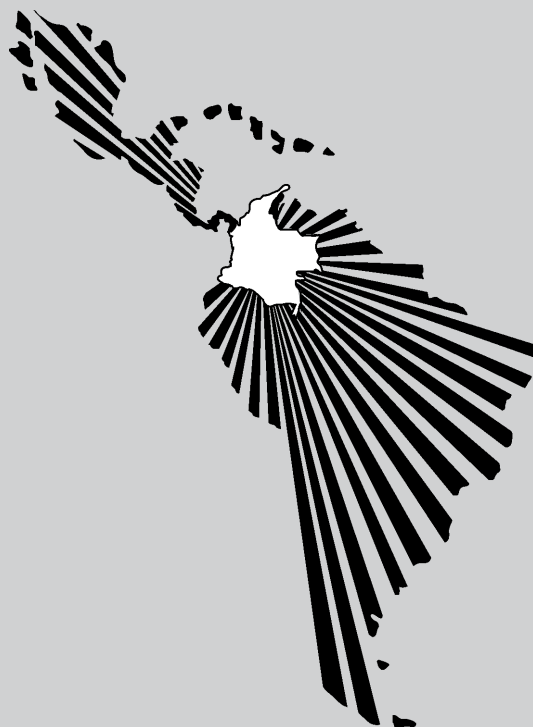
- ANTUNEZ, Rocío. Felisberto Hernández: el discurso inundado, México: INBA-Editorial Katún, 1985.
- BENJAMÍN, Walter. Discursos Interrumpidos I, trad. Jesús Aguirre. Madrid: Taurus, 1973.
- _____. Dirección única, trad. Juan. J. del Solar. Madrid: Alfaguara, 1988.
- BORGES, Jorge L. Elogio de la sombra. Buenos Aires: Emecé, 1ª ed. 1969, 4ª ed. 1976.
- CORREA, Rafael E. Lo fantástico en la poética de Felisberto Hernández, tesis, Universidad, New Jersey, 1984.
- HAHN, OSCAR, El cuento fantástico hispanoamericano en el siglo XIX. México: Premiá, 1982.
- HERNÁNDEZ, FELISBERTO, Obras completas. Montevideo: Arca-Calicanto, 1981, t.1.
- _____. Obras completas, El caballo perdido, Nadie encendía las lámparas, Las horrensias. México: Siglo Veintiuno, 1ª ed. 1983, 6ª ed. 2000, t.2.
- LEZAMA LIMA, José, Paradiso. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1991.
- LOUIS, Anick, “Definiendo un género la antología de la literatura fantástica de Silvina Ocampo, Adolfo Bioy Casares y Jorge Luis Borges”, NRFH, 2(2001), 427.
- ONETTI, Juan C. “Felisberto el ‘naif’”, Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid, 302 (1975), 258.
- RILKE, RAINER MARIA, Cartas a un joven poeta, trad. Milagros Moleiro. Caracas: Alfadil Ediciones, 1993.
- SICARD, ALAIN, Felisberto Hernández ante la crítica actual. Caracas: Monte Ávila, 1977.
- TODOROV, Tzvetan, Introducción a la literatura fantástica. México: Premiá, 1980.



NORMAS PARA LOS COLABORADORES DE ORIGINALES A LA REVISTA ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

- El envío de un artículo supone el compromiso por parte del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones periódicas.
- Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos, son responsabilidad del autor o autores y no de la revista, ni representa la opinión del Director de la misma.
- La publicación de originales en la revista ESTUDIOS LATINOAMERICANOS no da derecho a remuneración alguna.
- El artículo debe incluir título, nombre del autor, título académico, vinculación institucional, dirección electrónica.
- Al comienzo del artículo debe incluirse un resumen en español y en inglés (de alrededor de 200 palabras), en donde se sinteticen los propósitos, la metodología, los resultados, las conclusiones principales y las palabras claves.
- La extensión del artículo no debe sobrepasar las 15 páginas, tamaño carta, a espacio y medio, con los siguientes márgenes: izquierdo: 4 cm; derecho: 3 cm; superior: 2,5 cm; inferior: 2,5 cm. Fuente: Times New Roman, tamaño 12.
- El artículo puede ser entregado en CD procesador Word, para windows en la Coordinación del Centro de Estudios e investigaciones Latinoamericanas de la Universidad de Nariño, Pasto, Colombia, o enviado por correo electrónico a: ceilat@udenar.edu.co
- Se recomienda limitar las notas a las estrictamente necesarias y restringir el número de cuadros y gráficos al indispensable, evitando su redundancia con el texto. Se pide también enviar los cuadros y gráficos aparte, en archivo anexo.
- La bibliografía debe limitarse a la que ha sido empleada en el artículo. Se solicita consignar con exactitud, en cada caso, toda la información necesaria (nombre del o los autores, título completo y subtítulo cuando corresponda, editor, ciudad, mes y año de publicación, número de páginas, y si se trata de una serie, indicar el título y el número del volumen o la parte correspondiente, etc.). En caso de fuentes ubicadas en Internet debe colocarse, además de la información básica, la dirección completa, indicando la fecha de acceso a la misma.
- Las citas deben hacerse a pie de página así: SEN, Amartya. Desarrollo y libertad. Planeta Colombiana Editorial S.A. Bogotá, julio, primera reimpresión. 2000. 440 p.
- El Consejo Editorial de la Revista se reserva el derecho de encargar a los árbitros la revisión y los cambios editoriales que requieran los artículos, incluyendo los títulos de éstos, así como su devolución al autor en caso de presentar una redacción deficiente.

CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES LATINOAMERICANAS - CEILAT - UNARIÑO



OFRECE:

ESPECIALIZACIÓN EN:

- ◆ ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
- ◆ GERENCIA SOCIAL

CURSOS PARA ASCENSO EN EL ESCALAFÓN
DOCENTE, DIPLOMADOS Y SEMINARIOS

Universidad de Nariño
Edificio Centro Carrera 22 No. 18-55 - Telefax: (092) 7235654
San Juan de Pasto - Colombia